

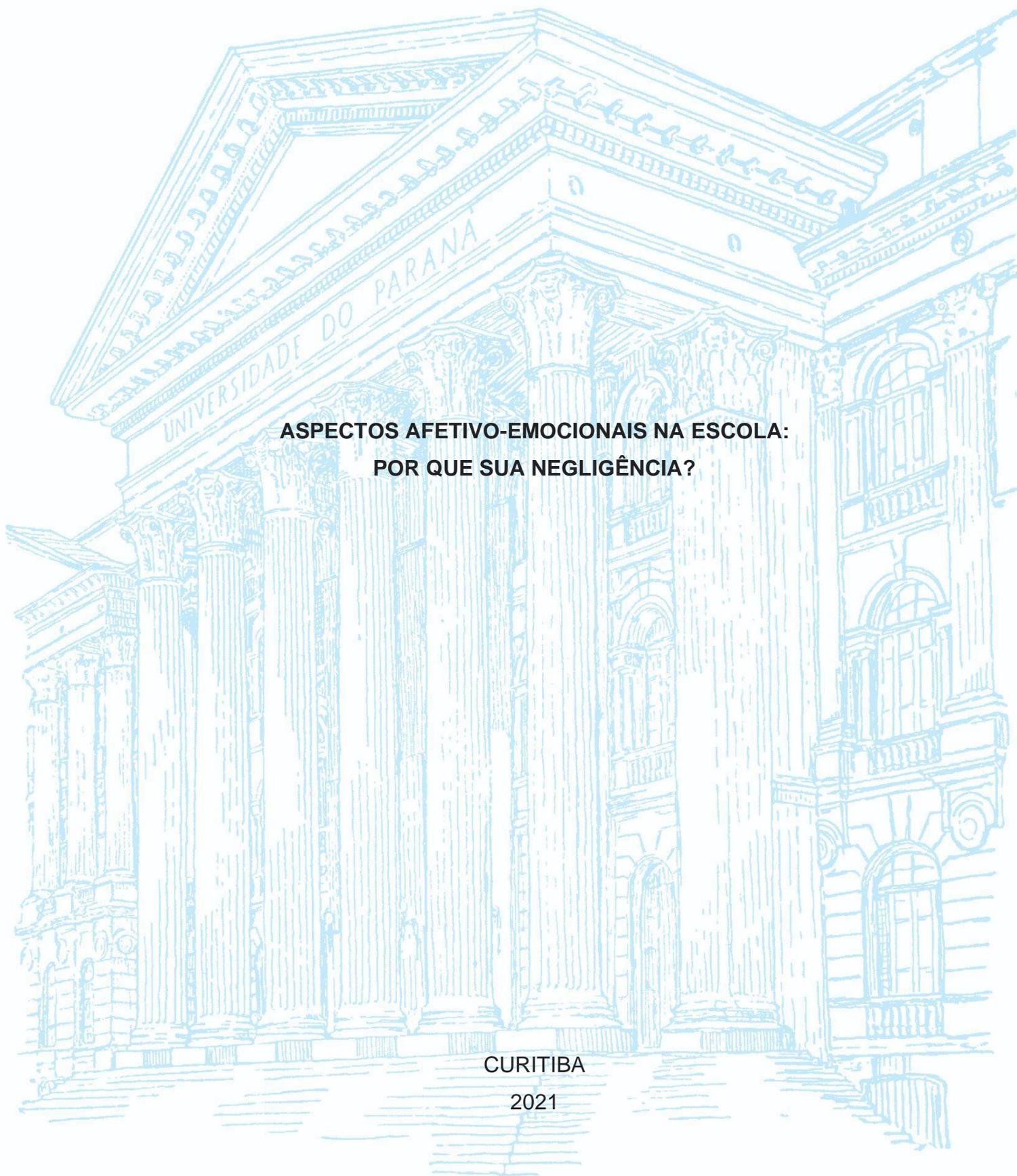
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIANA APARECIDA GOMES  
THAIS CRISTINA STELLE DA SILVA

**ASPECTOS AFETIVO-EMOCIONAIS NA ESCOLA:  
POR QUE SUA NEGLIGÊNCIA?**

CURITIBA

2021



MARIANA APARECIDA GOMES  
THAIS CRISTINA STELLE DA SILVA

ASPECTOS AFETIVO-EMOCIONAIS NA ESCOLA:  
POR QUE SUA NEGLIGÊNCIA?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como requisito parcial para a obtenção de grau de  
Licenciatura em Pedagogia, Setor de Educação,  
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Helga Loos-Sant'Ana

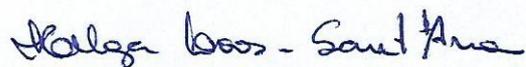
CURITIBA  
2021

## TERMO DE APROVAÇÃO

MARIANA APARECIDA GOMES  
THAIS CRISTINA STELLE DA SILVA

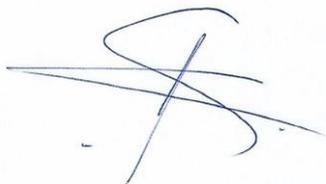
ASPECTOS AFETIVO-EMOCIONAIS NA ESCOLA:  
POR QUE SUA NEGLIGÊNCIA?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção de grau de Licenciatura em Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.



Profa. Dra. Helga Loos-Sant'Ana  
Orientadora

Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, UFPR



Profa. Dra. Neyre Correia da Silva

Avaliadora – Professora do Centro Universitário UniDomBosco, PR

Curitiba, 15 de dezembro de 2021.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecemos primeiramente a Deus, pois sem Ele nada disso seria possível. Aos familiares e amigos, que nos incentivaram ao longo desses cinco anos. A todos os professores que contribuíram para nossa trajetória acadêmica, e em especial a nossa orientadora Dr<sup>a</sup>. Helga Loos-Sant'Ana, que nos apresentou a importância dos aspectos afetivo-emocionais no desenvolvimento humano, afetando positivamente a nossa vida.

## RESUMO

Parte-se da premissa de que a afetividade está presente em todas as áreas da vida e é indissociável e interdependente dos aspectos cognitivos no processo de desenvolvimento do ser humano. Apesar disso, percebe-se que os aspectos afetivo-emocionais não são devidamente considerados e tratados nos ambientes educativos, em especial a escola, privilegiando-se os aspectos cognitivos e, assim, reproduzindo-se a histórica dicotomia entre razão e emoção. Desse modo, o presente trabalho apresenta um embasamento a partir de teóricos de relevância no campo da Psicologia da Educação dentro das abordagens interacionista, humanista e cognitivista, como também, trechos selecionados a partir de documentos oficiais brasileiros referentes ao desenvolvimento integral, autônomo, socioafetivo e emocional como objetivos propostos para a educação escolar. No que diz respeito à pesquisa empírica, buscou coletar alguns indicadores acerca do porquê da negligência dos aspectos afetivo-emocionais no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar, a partir da perspectiva de educadores. Para tanto, a pesquisa empírica desenvolveu-se por meio de um questionário online destinado a professores da educação básica e estudantes de Pedagogia e Licenciaturas. As questões abrangem o que os participantes da pesquisa compreendem por 'afetividade', a existência de contato teórico com o tema na graduação, se consideram que a afetividade tem influência e consequências no processo de ensino e aprendizagem, e no caso de considerarem que a escola não valoriza os aspectos afetivo-emocionais dos estudantes, porque acreditam que isso acontece. Os resultados apontaram a falta de contato teórico com o tema afetividade na graduação, o despreparo por parte da escola e de professores para compreender e lidar com os aspectos afetivo-emocionais, bem como a alta demanda de trabalho e as salas de aula cheias. Constatou-se também que permanece um viés conteudista e cognitivista da escola em detrimento da dimensão afetiva, herança da tradição racionalista. Acredita-se que essa pesquisa contribua para levantar novas reflexões acerca dos modelos educacionais vigentes e aponta para a necessidade de contato e prática conscientes com a afetividade tanto na educação superior (especialmente Pedagogia e Licenciaturas), quanto na educação básica, reconhecendo-a como parte indissolúvel do desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Afetividade. Aspectos afetivo-emocionais. Ensino e aprendizagem.

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - QUAL A SUA FORMAÇÃO? .....	36
GRÁFICO 2 - VOCÊ CONSIDERA QUE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO TEM INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM? .....	37
GRÁFICO 3 - DE ACORDO COM SUA EXPERIÊNCIA, O CONTEXTO ESCOLAR COSTUMA VALORIZAR OS ASPECTOS AFETIVO-EMOCIONAIS DOS ESTUDANTES? .....	37
GRÁFICO 4 - EM SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO VOCÊ TEVE CONTATO TEÓRICO COM O TEMA AFETIVIDADE?.....	41
GRÁFICO 5 - VOCÊ COSTUMA REFLETIR SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA E O SENTIMENTOS QUE ELA DESPERTA EM SEUS ALUNOS? .....	48
GRÁFICO 6 - SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COSTUMAM CONSIDERAR ASPECTOS.....	48
GRÁFICO 7 - DE ACORDO COM SUA EXPERIÊNCIA, O CONTEXTO ESCOLAR COSTUMA VALORIZAR OS ASPECTOS AFETIVO-EMOCIONAIS DOS ESTUDANTES? .....	49
GRÁFICO 8 - VOCÊ CONSEGUE PERCEBER SEUS SENTIMENTOS? .....	52
GRÁFICO 9 - VOCÊ TEM A OPORTUNIDADE DE EXPOR E/OU COMPARTILHAR SEUS SENTIMENTOS?.....	52

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - QUESTÕES DISCURSIVAS .....	38
QUADRO 2- RESPOSTAS QUE DIZEM RESPEITO AOS SENTIMENTOS E ÀS EMOÇÕES DOS INDIVÍDUOS .....	43
QUADRO 3 - RESPOSTAS LIGADAS AO ENVOLVIMENTO EMOCIONAL .....	43
QUADRO 4 - RESPOSTAS QUE REPRESENTAM SENTIMENTOS DE CARINHO, AMOR E EMPATIA .....	43
QUADRO 5 - PRINCIPAIS RESPOSTAS QUE MENCIONAM O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ALUNO .....	45
QUADRO 6 - RESPOSTAS ACERCA DAS EMOÇÕES .....	46
QUADRO 7 - RESPOSTAS RELACIONADAS AO VIÉS TRADICIONAL E CONTEUDISTA DA ESCOLA .....	50
QUADRO 8 - RESPOSTAS REFERENTES AO DESPREPARO DE EDUCADORES E DA ESCOLA .....	51

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - PARTICIPANTES POR REDE DE ENSINO DE ATUAÇÃO E CURSO DE GRADUAÇÃO .....	39
TABELA 2 - PARTICIPANTES POR NÍVEL DE ATUAÇÃO .....	40
TABELA 3 - TEMPO DE FORMAÇÃO .....	40
TABELA 4 - PARTICIPANTES QUE TIVERAM CONTATO TEÓRICO COM O TEMA DA AFETIVIDADE .....	41
TABELA 5 - PARTICIPANTES QUE NÃO TIVERAM CONTATO TEÓRICO COM O TEMA AFETIVIDADE .....	42

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>2 O LUGAR DOS ASPECTOS AFETIVO-EMOCIONAIS NAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS</b> .....	<b>14</b>
<b>3 A IMPORTÂNCIA DOS ASPECTOS AFETIVO-EMOCIONAIS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO DE ACORDO COM A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO</b> .....	<b>19</b>
3.1 ABORDAGEM INTERACIONISTA.....	19
3.1.1 A afetividade e o desenvolvimento segundo <i>Jean Piaget</i> .....	19
3.1.2 O desenvolvimento e as emoções a partir de <i>Lev Vygotsky</i> .....	21
3.1.3 A dimensão afetiva e o desenvolvimento segundo <i>Henri Wallon</i> .....	22
3.2 A APRENDIZAGEM A PARTIR DA ABORDAGEM HUMANISTA DE CARL ROGERS.....	25
3.3 ABORDAGEM COGNITIVISTA .....	26
3.3.1 Desenvolvimento cognitivo segundo <i>Jerome Bruner</i> .....	26
3.3.2 A aprendizagem significativa de <i>David Ausubel</i> .....	27
<b>4 ASPECTOS AFETIVO-EMOCIONAIS NAS RELAÇÕES DE APRENDIZAGEM</b> .....	<b>30</b>
4.1 A NEGLIGÊNCIA DOS ASPECTOS AFETIVO-EMOCIONAIS NAS RELAÇÕES DE APRENDIZAGEM.....	31
<b>5 CONTEXTO DA PESQUISA EMPÍRICA</b> .....	<b>35</b>
5.1 COLETA DE DADOS .....	35
5.2 APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO.....	36
<b>6 RESULTADOS DA PESQUISA</b> .....	<b>39</b>
6.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES .....	39
6.1.1 O tema da 'Afetividade' na Graduação .....	41
6.2 CONCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE A AFETIVIDADE .....	42

<b>7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>53</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>60</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>64</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A ideia desse estudo foi inspirada a partir das aulas da disciplina de *Tópicos Especiais em Psicologia da Educação: Aspectos afetivo-emocionais na aprendizagem e no desenvolvimento humano*, uma disciplina ofertada pela Professora Doutora Helga Loos-Sant'Ana na Graduação em Pedagogia. Ao cursarmos a disciplina tivemos o primeiro contato com o tema 'afetividade', o qual nos mobilizou e despertou novos interesses e questionamentos sobre o conceito e a influência da afetividade, ou de sua ausência na aprendizagem e no desenvolvimento humano; e então, percebemos que encontramos o tema do nosso trabalho de conclusão de curso.

Cabe ressaltar que apenas nessa disciplina tivemos um contato esclarecido com o tema da afetividade, e entendemos o quão abrangente ele é e como seus impactos são profundos positiva ou negativamente na vida escolar dos alunos. Esse esclarecimento nos colocou em reflexão e debate sobre traumas e alegrias marcantes em sala de aula, na nossa trajetória acadêmica desde a educação infantil, como também nos levou a refletir sobre nossas próprias práticas pedagógicas enquanto docentes e como elas afetam os nossos alunos. Nos sentimos favorecidas com tais descobertas; porém, também surgiu uma inquietação: se é um tema tão importante, por que só algumas pessoas são privilegiadas com esse conteúdo? Por que apenas uma disciplina eletiva em um curso de formação de professores?

Essas indagações nos mobilizaram profundamente e nos levaram a pesquisar e ampliar o debate sobre o assunto, de forma que mais pessoas possam ter contato esclarecido com o tema 'afetividade', mudando assim sua própria percepção do ambiente escolar, do processo de ensino e aprendizagem e do desenvolvimento humano com um todo.

A afetividade está presente em todas as áreas da nossa vida, desde o nascimento, já que somos seres integrais, e os aspectos afetivo-emocionais são indissociáveis do desenvolvimento cognitivo humano, mas nem sempre essa interdependência é considerada no ambiente escolar e no processo de formação do professor. Mesmo que autores importantes da Psicologia da Educação como Lev Vygotsky e Jean Piaget dialoguem sobre variados aspectos constitutivos do

indivíduo humano, e auxiliem a fundamentar a inter-relação e a interdependência das dimensões afetivas com os processos de aprendizagem, o tema não tem a notoriedade e o debate que realmente merece.

Ao iniciarmos o levantamento teórico notamos que grande parte da literatura privilegia e enfatiza os aspectos cognitivos humanos. Segundo Oliveira (2019, p. 83), atualmente existe uma tendência na Psicologia da Educação de reunir as dimensões cognitiva e afetiva para superar essa divisão artificial, “a qual acaba fundamentando uma compreensão fragmentada do funcionamento psicológico”. Oliveira (2019) também afirma que quando se trata de Vygotsky, os aspectos mais difundidos e explorados se referem ao funcionamento cognitivo. No entanto, o próprio Vygotsky explicitou, em sua obra, que “um dos principais defeitos da psicologia tradicional é a separação entre os aspectos intelectuais, de um lado, e os volitivos e afetivos de outro” (OLIVEIRA, 2019, p. 84).

Para Barbosa e Salgado (2014), apesar de em seus estudos Jean Piaget e Lev Vygotsky terem dado importância ao papel da afetividade no processo de aprendizagem, suas teorias não são tão divulgadas; e, menos ainda, a dimensão da afetividade contida em suas teorizações. Henri Wallon foi quem trabalhou mais profundamente essa questão. Para Wallon, como explica Dantas (2019, p. 94), “a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento”. Para ele, a emoção, uma das dimensões da afetividade, é instrumento de sobrevivência inerente ao ser humano, é “fundamentalmente social” e “constitui também uma conduta com profundas raízes na vida orgânica” (DANTAS, 2019, p. 94).

Maria Thereza Costa Coelho Souza, pesquisadora da afetividade sob a ótica piagetiana, afirma que o tema afetividade não é frequentemente associado à teoria de Jean Piaget, sendo o núcleo de sua teoria a descrição da estrutura da inteligência lógica. A autora defende que o fato de Piaget ter escrito pouco sobre a afetividade não significa que essa dimensão não tenha sido considerada importante para o estudo da inteligência e do desenvolvimento psicológico, “não sendo possível ter-se duas psicologias, uma da afetividade e outra da inteligência, para explicar os comportamentos” (SOUZA, 2003, p. 56).

A partir do contexto apresentado, o objetivo geral da pesquisa é buscar compreender algumas das razões que levam à negligência dos aspectos afetivo-

emocionais em um ambiente de desenvolvimento humano tão importante como o escolar.

A pesquisa também apresenta os seguintes objetivos específicos:

- Entender o lugar dos aspectos afetivo-emocionais nas diretrizes educacionais brasileiras;
- Fundamentar a importância dos aspectos afetivo-emocionais no desenvolvimento humano de acordo com algumas abordagens da Psicologia da Educação;
- Investigar acerca da importância dos aspectos afetivo-emocionais nas relações de aprendizagem, conforme a perspectiva de um grupo de educadores;
- Analisar porque existe negligência dos aspectos afetivo-emocionais no ambiente escolar, segundo a opinião deste grupo de educadores.

Com o intuito de alcançar os objetivos acima delineados, foi realizada uma pesquisa nos documentos oficiais brasileiros a fim de resgatar vários exemplos de trechos em que é previsto o trabalho com os aspectos afetivo-emocionais no contexto escolar, bem como aqueles em que se fala do desenvolvimento "pleno", ou do aluno/educando em sua "integralidade", "sujeito/cidadão autônomo" – ou seja, sugestivo de que a educação escolar deve visar o desenvolvimento de pessoas "inteiras", e não apenas um sujeito cognitivo, ou um sujeito social, ou qualquer "parte" desse sujeito, entendendo assim o lugar dos aspectos afetivo-emocionais nas diretrizes educacionais.

Na sequência realizamos uma revisão integrativa na tentativa de embasar a importância da afetividade no desenvolvimento, portanto, nos processos de ensino e aprendizagem, com o aporte teórico de autores de relevância na área da Psicologia da Educação, com diferentes abordagens: interacionista, humanista e cognitivista.

Em seguida, faz-se um apanhado amparado na literatura sobre os aspectos afetivo-emocionais especialmente nas relações de aprendizagem e possíveis causas da negligência da afetividade considerando-se o costumeiro cenário escolar. Seguindo para uma pesquisa empírica com auxílio da plataforma digital *Google*

*Forms*<sup>1</sup>, tendo sido formulado um questionário apresentando perguntas fechadas e abertas (dados quantitativos e qualitativos) a serem respondidas por professores da educação básica, bem como estudantes de Pedagogia e Licenciaturas sobre como entendem a afetividade e sua percepção acerca das possíveis causas para a pouca atenção dada à afetividade no ambiente educacional.

Na etapa seguinte analisamos os dados obtidos na pesquisa empírica, agrupando-os em gráficos, tabelas e quadros, tendo em vista a análise das respostas obtidas e o objetivo de situá-las em relação a estudos já realizados sobre o tema da afetividade e sua negligência. Concluimos nossa pesquisa trazendo reflexões sobre os motivos da afetividade ser negligenciada no ambiente escolar baseados nos dados aqui levantados, e trouxemos também nossas percepções do porquê isso ocorre, finalizando com sugestões para lidar com esse problema.

A partir de então será iniciada a exposição acerca da pesquisa realizada, a fim de apreender o lugar dos aspectos afetivo-emocionais nas diretrizes educacionais brasileiras.

---

<sup>1</sup> *Google Forms* é um serviço gratuito para criação de formulários online com diferentes estilos de perguntas, como escolha simples e questões discursivas.

## 2 O LUGAR DOS ASPECTOS AFETIVO-EMOCIONAIS NAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS

Os aspectos afetivo-emocionais são tão importantes para o desenvolvimento integral do ser humano que estão assegurados em documentos oficiais brasileiros, formalizando a necessidade de estimular a criança em todos os seus aspectos constitutivos, desde o nascimento, sem separar a dimensão afetiva da cognitiva, ou seja, a criança vista como uma pessoa inteira em todas as fases do desenvolvimento.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, Art. 2º a educação “[...] tem por finalidade o **pleno desenvolvimento do educando**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, grifos nossos). As seções II e IV, da mesma lei, que tratam respectivamente da Educação Infantil e do Ensino Médio, discorrem sobre desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, em aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Já no Ensino Médio, fala-se da formação integral do aluno voltada para a construção do seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica também afirmam o desenvolvimento pleno e integral dos sujeitos em diferentes trechos, que se referem aos níveis da Educação Básica, ao currículo, ao projeto político-pedagógico, à avaliação e à inclusão social.

Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a transformação social. (BRASIL, 2013, p. 16).

A Educação Básica deve oferecer à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral, correspondendo às suas exigências e de suas aprendizagens nas diferentes fases do desenvolvimento, físico, intelectual, emocional e social. Para o planejamento do currículo, a criança deve ser vista como pessoa inteira:

As especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias devem ser considerados no planejamento do currículo, vendo a criança em cada momento como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente mudança. Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças. (BRASIL, 2013, p. 93).

Os objetivos da formação básica para a Educação Infantil são prolongados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, priorizando os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 2013).

Respeitadas as marcas singulares antropoculturais que as crianças de diferentes contextos adquirem, os objetivos da formação básica, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, de tal modo que os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social sejam priorizados na sua formação, complementando a ação da família e da comunidade e, ao mesmo tempo, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo com qualidade social. (BRASIL, 2013, p. 38).

Nas referências conceituais, os aspectos afetivo-emocionais são denominados como constitutivos da identidade do educando:

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional. (BRASIL, 2013, p. 17).

Esses sujeitos, em seus diferentes ciclos de desenvolvimento, são ativos social e culturalmente, porque aprendem e interagem. Como cidadãos de direitos e deveres em construção, coparticipam do processo de produção de cultura, ciência, esporte e arte, compartilhando saberes ao longo de seu desenvolvimento físico, cognitivo, socioafetivo e emocional (BRASIL, 2013, p. 35).

Ainda, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) o projeto político-pedagógico é um dos meios de viabilizar a escola

democrática e autônoma para todos, e este, deve respeitar os sujeitos das aprendizagens de tal modo que:

[...] perceba e interprete o perfil real dos sujeitos – crianças, jovens e adultos – que justificam e instituem a vida da e na escola, do ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida-conhecimento-cultura-professor-estudante e instituição escolar. (BRASIL, 2013, p. 49).

Em relação à integração e as abordagens adotadas, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) preveem que toda a comunidade escolar se organize a fim de garantir o desenvolvimento pleno dos alunos e evitar a evasão escolar:

Os sistemas de ensino, as escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, devem envidar esforços para assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis e criando renovadas oportunidades para evitar que a trajetória escolar discente seja retardada ou indevidamente interrompida. (BRASIL, 2013, p. 120).

A avaliação da aprendizagem, em caráter diagnóstico, aponta para uma avaliação global, além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante que é indissociavelmente ético, social e intelectual (BRASIL, 2013, p. 76). Quanto ao nível operacional da avaliação da aprendizagem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica afirmam que:

Em nível operacional, a avaliação da aprendizagem tem, como referência, o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas, bem assim no projeto político-pedagógico da escola. (BRASIL, 2013, p. 76).

Ainda que na Educação Infantil exista a promoção de acesso ao Ensino Fundamental, a avaliação nessa etapa é realizada através do acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança (BRASIL, 2013, p. 76).

A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, prevê o estímulo do desenvolvimento integral da criança desde o seu nascimento, orientando a gestante sobre o aleitamento materno, alimentação complementar, crescimento e desenvolvimento infantil, criação de vínculos afetivos e formas de estimular o desenvolvimento integral da criança. O Art. 19, redigido pela Lei nº 13.257, de 2016, afirma que, “É direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral” (BRASIL, 2016).

O Estatuto da Criança e do Adolescente assegura o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, sendo que o Art. 53 define que: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990). Assim também como já foi disposto anteriormente pela Constituição Federativa do Brasil de 1988, Art. 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...]” (BRASIL, 1988).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC traz já em sua introdução o compromisso com a educação integral, com um olhar inovador e inclusivo, buscando promover redes de aprendizagem colaborativa, e novas formas de avaliar o aprendizado. Buscando o desenvolvimento de competências que levem o sujeito a ter autonomia, aprender a aprender, e não só ao acúmulo de informações. Privilegia o sujeito na sua integralidade, dimensão cognitiva e dimensão afetiva, levando ao desenvolvimento pleno:

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2018, p.14).

Nas competências gerais da Educação Básica o resultado do processo de aprendizagem e desenvolvimento, deve ser uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018).

Onde cita os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, traz o brincar cotidianamente, ampliando e diversificando suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2018). Afirma também que é parte do trabalho do educador garantir uma pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

Na competência de Ciências aponta que as disposições emocionais e afetivas que os alunos trazem para a escola devem ser consideradas, e que cabe às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos (BRASIL, 2018).

Na competência de Linguagens e suas Tecnologias prevê que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente as dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral (BRASIL, 2018).

No que diz respeito às juventudes e o Ensino Médio, a BNCC relata que a escola deve formar sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis. E que uma das finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade é:

Atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018, p. 464).

No que se refere ao projeto de vida, cita que a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, pois promove seu desenvolvimento pessoal e social (BRASIL, 2018).

Colocados os principais trechos de documentos oficiais brasileiros que contemplam o desenvolvimento em todos os seus aspectos, o próximo capítulo apresenta uma revisão integrativa da importância da afetividade no desenvolvimento humano a partir de autores de relevância na área da Psicologia da Educação.

### 3 A IMPORTÂNCIA DOS ASPECTOS AFETIVO-EMOCIONAIS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO DE ACORDO COM A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Teóricos fundamentais acerca do desenvolvimento humano correlacionam o desenvolvimento com a afetividade. Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, sobretudo, explicam o desenvolvimento a partir de uma visão interacionista. Kochhann e Rocha (2015) afirmam que para Piaget não existe ação puramente intelectual, ou puramente afetiva, afetividade e cognição são indissociáveis, o afeto é a energia que impulsiona a ação. Wallon tem como base em sua teoria a integração afetiva-cognitiva-motora (ALMEIDA e MAHONEY, 2014). Assim também, Vygotsky integra em sua concepção de homem aspectos cognitivos, afetivos, sociais e da ação (LOOS e SANT'ANA, 2007), em uma acepção monista.

Além dos autores interacionistas citados, pretende-se situar a afetividade também de acordo com as abordagens humanista e cognitivista, sintetizando como cada um dos autores se refere ao desenvolvimento, e ao papel da afetividade nesse processo.

#### 3.1 ABORDAGEM INTERACIONISTA

A abordagem interacionista é baseada no conceito de *interação* entre o ser e o meio, entendendo a aquisição de conhecimento como um processo edificado ao longo de toda vida. E compreende o ser humano não como um ser passivo, mas sim como um ser ativo no processo de aprendizagem e desenvolvimento, já que, nessa abordagem, a aprendizagem e o desenvolvimento se inter-relacionam desde o nascimento do sujeito, e um não ocorre sem o outro.

##### 3.1.1 A afetividade e o desenvolvimento segundo *Jean Piaget*

Kochhann e Rocha (2015) citam que o desenvolvimento da inteligência em Piaget se divide em quatro estágios: sensório-motor (zero a dois anos), pré-

operatório (dois a sete anos), operações concretas (sete a onze anos) e operações formais (doze anos em diante).

No período sensório-motor o bebê apresenta mecanismos inatos de sobrevivência, os quais se ampliam gradativamente, “etapa na qual a afetividade, assim como a inteligência, estão ligadas às necessidades fisiológicas e às 'novidades' trazidas pelo exercício da percepção.” (SOUZA, 2011, p. 37).

No estágio pré-operatório a criança desenvolve a linguagem, raciocina a partir de um conhecimento intuitivo e da função simbólica, seus afetos são regidos por sentimentos de simpatia e antipatia.

No nível de desenvolvimento que consideramos agora, as três novidades afetivas essenciais são o desenvolvimento dos sentimentos interindividuais (afeições, simpatias e antipatias) ligados à socialização das ações, a aparição de sentimentos morais intuitivos, provenientes das relações entre adultos e crianças, e as regularizações de interesses e valores, ligadas às do pensamento intuitivo em geral. (PIAGET, 1999, p. 37).

Através do jogo simbólico a criança representa situações de seu cotidiano, imitando pessoas com as quais se identifica, assumindo papéis cada vez mais elaborados ao passo que amplia suas estruturas mentais. No entanto, assim como no estágio anterior, a criança ainda apresenta o pensamento egocêntrico, ou seja, em sua lógica o mundo é voltado para si e suas vontades (KOCHHANN; ROCHA, 2015).

Dos sete aos doze anos a criança passa do pensamento egocêntrico para a estruturação da razão, entrando assim, no estágio das operações concretas. A criança é capaz de organizar e coordenar o pensamento de maneira crítica para solucionar e pensar problemas reais, de maneira concreta, substituindo a fantasia. Assim também acontece com os sentimentos, ligados agora à razão, valores morais e a reciprocidade (KOCHHANN; ROCHA, 2015).

A afetividade, a princípio centrada nos complexos familiares, amplia sua escala à proporção da multiplicação das relações sociais, e os sentimentos morais [...] evoluem no sentido de um respeito mútuo e de sua reciprocidade, cujos efeitos de descentração em nossa sociedade são mais profundos e duráveis. (PIAGET; INHELDER, 1990, p. 109 apud KOCHHANN; ROCHA, 2015, p. 527).

O último estágio, denominado de operações formais, se dá a partir dos doze anos de idade, onde ocorre o pensamento hipotético-dedutivo. Para além do real, o pensamento formal é capaz de visualizar e combinar diferentes cenários a partir de hipóteses. No estágio das operações formais o adolescente busca a sua identidade e a formação da personalidade, entrando em conflitos pessoais e familiares, em que a afetividade se estende das pessoas para as teorias e ideias (KOCHHANN; ROCHA, 2015).

Em geral, o adolescente pretende inserir-se na sociedade dos adultos por meio de projetos, de programas de vida, de sistemas muitas vezes teóricos, de planos de reformas políticas ou sociais. Em suma, através do pensamento, podendo-se quase dizer através da imaginação, já que esta forma de pensamento hipotético-dedutivo se afasta, às vezes, do real. (PIAGET, 1999, p. 63).

Segundo Piaget (1999, p. 62), ao contrário da criança, que se sente inferior ao adulto que ela imita, o adolescente passa a se colocar em posição de igualdade com os mais velhos, mas com o desejo de ultrapassá-los à medida que organiza seu plano de vida em função de realizar grandes feitos.

Ao descrever os estágios do desenvolvimento humano, Piaget (1999) traz em sua teoria a afetividade e a inteligência como indissociáveis, mas com papéis diferentes: “é a afetividade que atribui valor às atividades e lhes regula a energia” (PIAGET, 1999, p. 65). O mesmo é explicado por La Taille (2019), ao afirmar que para Piaget a afetividade é a energia, o que move a ação, enquanto a razão possibilita ao sujeito identificar seus desejos, sentimentos, e assim, discernir caminhos para obter êxito em suas ações. La Taille (2019, p. 72) ainda traz uma consideração de Durkheim, de que “não pode haver ação sem um elemento de desejabilidade”. É necessário afeto para o ser humano apresentar interesses e motivações, e assim, construir a inteligência.

### 3.1.2 O desenvolvimento e as emoções a partir de *Lev Vygotsky*

A teoria histórico-cultural de Vygotsky, citada por Kochhann e Rocha (2015), valoriza as relações sociais no desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo. É através da interação com o ambiente e da mediação com o outro que as

potencialidades biológicas se ampliam, envolvendo aspectos sociais, cognitivos e afetivos. A aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento.

Vygotsky desenvolveu dois conceitos que explicitam o avanço do desenvolvimento em saltos qualitativos: a zona de desenvolvimento real, que se refere ao conhecimento já adquirido pela criança, o que permite que ela execute tarefas sozinha. E a zona de desenvolvimento proximal, que é o caminho percorrido até o desenvolvimento real; nesse momento a criança realiza as tarefas com o apoio de outro indivíduo. Esse processo evidencia a importância das interações e da mediação para que a aprendizagem aconteça (KOCHHANN; ROCHA, 2015).

Vygotsky destaca que as emoções estão interconectadas aos processos cognitivos e compartilham de elementos biológico-instintivos e histórico-sociais, ocupando uma posição ativa no processo de desenvolvimento. As emoções são responsáveis por organizar o nosso comportamento, atuando como estimuladoras ou inibidoras (KOCHHANN; ROCHA, 2015).

O pensamento em Vygotsky tem origem na esfera da motivação, a qual envolve inclinações, interesses, impulsos, afeto e emoção, sendo assim só é possível compreender o pensamento humano em sua plenitude quando se compreende sua base afetivo-volitiva (OLIVEIRA, 2019, p. 84). Dessa forma, é possível afirmar que aspectos cognitivos e afetivos são indissociáveis, mediando comportamentos, sentimentos e desejos.

A obra de Vygotsky “propõe uma abordagem unificadora das dimensões afetiva e cognitiva do funcionamento psicológico” (OLIVEIRA, 2019, p. 92). No entanto, segundo a autora, diversos textos escritos por Vygotsky, ligados à dimensão afetiva, não foram traduzidos do russo e nem mesmo publicados na União Soviética.

### 3.1.3 A dimensão afetiva e o desenvolvimento segundo *Henri Wallon*

Para Henri Wallon a afetividade é a capacidade do ser humano de ser afetado positiva ou negativamente tanto por sensações internas como externas. O autor mostra que a afetividade é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão, trazendo a dimensão afetiva como um ponto muito

importante em sua teoria, tanto na construção da pessoa quanto do conhecimento (BARBOSA; SALGADO, 2014).

O desenvolvimento da pessoa como um ser completo não ocorre de maneira linear, mas apresenta movimentos que envolvem integração, conflitos e alternância na predominância dos conjuntos funcionais, e mesmo que em determinado momento uma dimensão pareça dominar, essa dominância se alterna e as conquistas ocorridas em uma são incorporadas às outras.

Wallon destaca que a afetividade está presente no sujeito desde o seu nascimento, e é anterior à inteligência (LOOS-SANT'ANA; GASPARIM, 2013). Nos primeiros anos de vida o desenvolvimento motor é mais acentuado, para possibilitar o diálogo com o meio externo, garantindo a sua sobrevivência. O conjunto funcional cognitivo apresenta funções para enfrentar o meio e resolver as situações da realidade, é responsável pela aquisição, transformação e manutenção do conhecimento por meio das representações, noções, ideias, memória, criatividade, imagens e imaginação, funções que levam o indivíduo a interagir com o seu meio de forma eficiente. Conforme o sujeito se desenvolve, as necessidades tornam-se mais intelectualizadas, mas sem abandonar a totalidade – portanto, sem se dicotomizar da afetividade.

Ainda segundo Loos-Sant'ana e Gasparim (2013), os estágios são chamados impulsivo-emocional; sensório-motor; projetivo; personalismo; categorial; puberdade-adolescência; e adulto. Obedecem a uma sequência temporal, mas não trazem apenas o acréscimo de atividades mais coordenadas, mais complexas, e, sim, uma reorganização que engloba a maneira como os conjuntos funcionais são articulados. Essa reorganização é explicada por Wallon através do princípio da alternância funcional, onde ora predominam aspectos afetivos, ora cognitivos. Já que o desenvolvimento é um processo constante, em que o indivíduo se relaciona com o ambiente e com os outros humanos para se organizar como pessoa, em todos os estágios do desenvolvimento humano a afetividade está presente em maior ou menor grau.

O conhecimento sobre a organização dos estágios amplia as possibilidades na prática pedagógica em sala de aula, pois um domínio maior sobre as fases do desenvolvimento fornece esclarecimentos sobre o funcionamento psicológico da criança e do adolescente. (LOOS-SANT'ANA; GASPARIM, 2013, p. 203).

A observação dos estágios propostos por Wallon proporciona um planejamento melhor e a elaboração de atividades que tragam entrosamento entre os conteúdos da escola e as necessidades da pessoa em desenvolvimento, tornando a aprendizagem mais prazerosa. O mesmo vê o indivíduo em sua totalidade, sem separar razão e emoção, onde os três campos funcionais, afetivo, motor e cognitivo, funcionam de forma integrada. De acordo com Wallon, a pessoa é o todo que integra esses campos, sendo, ela própria, um campo funcional (GALVÃO, 2010).

Ainda de acordo com Galvão (1995), Wallon também dá destaque em sua teoria ao estudo das crises e conflitos que ocorrem no processo de desenvolvimento da criança, sendo que o autor atribui um significado positivo ao conflito eu-outro. Ele traz que irritação, raiva, desespero e medo são manifestações que costumam acompanhar os conflitos, e quanto mais clareza o professor tiver dos fatores que provocam as mesmas, terá mais possibilidades de modular suas próprias reações emocionais e ajudar os estudantes a fazerem isso, encontrando caminhos para solucionar os problemas, e buscar mediar, mas entendendo seus motivos. Considerando que o apoio de informações teóricas sobre as características do comportamento emocional facilitam a compreensão da situação e a mediação necessária, encaminhamentos adequados do professor podem ser decisivos para a redução dos conflitos.

Para Wallon, o acesso à cultura é função primordial – mas não a única – da educação formal, e é tarefa do professor selecionar entre os saberes disponíveis em cada momento, em cada sociedade, e tornar – ou não – esses saberes transmissíveis, já que dimensão afetiva faz parte dos processos de aprendizagem. (FARIA, 2015, p.38).

Faria (2015) ressalta que a função da escola é ampla, e não pode se basear apenas no acesso à cultura, e que conhecer a teoria walloniana dá ao professor a dimensão dessa amplitude, já que cabe ao professor selecionar quais saberes transmitir ao seu aluno, e em qual estágio da sua vida ele está preparado para essa aprendizagem. Conhecendo os estágios de desenvolvimento, o professor conseguirá entender, identificar e mediar as necessidades de seu aluno de acordo com o estágio do desenvolvimento que o mesmo se encontra.

### 3.2 A APRENDIZAGEM A PARTIR DA ABORDAGEM HUMANISTA DE CARL ROGERS

A abordagem humanista destaca as relações interpessoais, prioriza os aspectos da personalidade do sujeito que aprende, trazendo um ensino centrado no aluno e na qualidade de suas interações com o mundo. Considera o ser humano em sua totalidade, como ser pensante, com razão e emoção, que constrói a aprendizagem através da ressignificação de suas experiências pessoais, sendo o mesmo autor no processo de aprendizagem (LIMA; BARBOSA; PEIXOTO, 2018).

A abordagem humanista de Carl Rogers centra-se na pessoa, no aluno, vê o sujeito como um ser completo, somando corpo, sentimentos e intelecto; e, entende o aprendizado como algo que deve trazer significado para quem aprende, fazendo com que o sujeito se encontre dentro do ato de aprendizagem (ZIMRING, 2010):

O único homem instruído é aquele que aprendeu como aprender, o que aprendeu a adaptar-se e a mudar, o que se deu conta de que nenhum conhecimento é garantido, mas que apenas o processo de procurar o conhecimento fornece base para a segurança. (ZIMRING, 2010, p.42).

Rogers afirma que o professor deve ser um facilitador do aprendizado, abandonando a postura hierárquica e autoritária, e colocando-se ao lado do aluno nesse processo. E aqui se observa, mais uma vez, a importância da afetividade para Rogers, pois, conforme Zimring (2010), o facilitador deve ser uma pessoa real, sem máscaras ou fachadas, que vive e expressa seus sentimentos, não nega a si mesmo, e tem compreensão empática.

É mostrada, ainda, a importância do autoconhecimento, de liberar a curiosidade, o questionamento e exploração, fixando uma aprendizagem autêntica e verdadeira, ajudando a formar uma pessoa independente, que tem liberdade de escolhas, e responsabilidades sobre as suas decisões (ZIMRING, 2010):

Toda pessoa, sem exceção, pode aprender alguma coisa com o outro, é com base nessa premissa que Rogers salienta que o educador-facilitador que se permite se relacionar de maneira respeitável, autoconfiante, com aceitação e um olhar positivo quanto à capacidade do ser humano de se reinventar e aprender a aprender, o que contribui não apenas no

crescimento do seu aluno, entretanto do seu próprio crescimento pessoal. (LIMA; BARBOSA; PEIXOTO, 2018, p.166).

Para Rogers os processos avaliativos tradicionais, como provas e notas, devem ser substituídos por um processo humanizado de conscientização, respeito e confiança no aluno, tornando o indivíduo mais próximo do processo de ensino. O autor acredita que o estudante pode ser o gestor do seu próprio aprendizado, que estamos em um processo de aprendizagem contínuo e somos multiplicadores dessa aprendizagem, já que a educação não é apenas o conhecimento formal, mas inclui as experiências de vida de cada um (ZIMRING, 2010).

Em todos os aspectos citados, Rogers prioriza uma aprendizagem significativa, vendo o aluno como uma pessoa inteira, com sentimentos e intelecto integrados. Em sua teoria, indiscutivelmente valoriza os aspectos afetivo-emocionais, já que o mesmo considera primordial, no processo educacional, alavancar a dimensão dos sentimentos, da afetividade e da criatividade do sujeito para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

### 3.3 ABORDAGEM COGNITIVISTA

Na abordagem cognitivista investiga-se essencialmente os caminhos percorridos pela cognição no processo de constituição do conhecimento. Nessa perspectiva, o indivíduo produz o conhecimento desde o nascimento até a morte, e a mediação pedagógica deve contribuir para que se desenvolva a habilidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo. Apesar de se centrar nos aspectos cognitivos (como o próprio nome da abordagem denota), alguns autores chamam a atenção para a participação de aspectos do âmbito afetivo-emocional no desenvolvimento humano. Aqui citam-se dois deles, Jerome Bruner e David Ausubel.

#### 3.3.1 Desenvolvimento cognitivo segundo *Jerome Bruner*

De acordo com Marques (2006), a teoria desenvolvida por Bruner demonstra a influência do contexto social, do meio cultural e da linguagem na amplificação das

competências cognitivas da criança. A linguagem favorece as interações com o meio, e quanto mais acessível e estimulante for este, mais rápido se dará o desenvolvimento cognitivo.

Ao considerar os aspectos biológicos e as contribuições do ambiente, Bruner sequenciou o desenvolvimento cognitivo em três estágios: representação ativa, de zero a três anos, representação icônica, dos três aos nove anos e representação simbólica, a partir dos dez anos de idade (MARQUES, 2006).

A representação ativa confere respostas aos estímulos, principalmente através da manipulação de objetos, nessa etapa a criança acumula experiências sobre suas ações e avança dos mecanismos reflexos para a formação de hábitos. No estágio da representação icônica a criança consegue organizar mentalmente a resolução de problemas, ultrapassando a tentativa e erro, nesse estágio a criança também domina a operação inversa, ou seja, restabelece a forma original o que foi modificado. A partir da representação simbólica a criança é capaz de realizar operações simbólicas, hipotéticas e variáveis, e posteriormente, concretizar o que era abstrato. Ainda, de acordo com Marques (2006), a passagem por essas etapas pode ser acelerada à medida em que a criança é imersa em um meio cultural e linguístico rico e estimulante.

De acordo com Queiroz (2008), Bruner defende que as crianças nascem com um grande desejo de aprender, mas esse desejo só é mantido se houver motivação. A curiosidade natural das crianças, o interesse em executar tarefas e trabalhar em equipe são exemplos de motivação e devem ser aproveitados no processo de aprendizagem. Além da motivação intrínseca, Bruner considera importante o reforço externo em determinadas aprendizagens, no entanto os efeitos da motivação extrínseca são passageiros. Já a motivação intrínseca é recompensada por si mesma e se auto mantém.

### 3.3.2 A aprendizagem significativa de *David Ausubel*

O principal conceito de David Ausubel se refere à aprendizagem significativa, dado ao processo pelo qual o novo conhecimento se articula a uma determinada estrutura cognitiva prévia, denominada subsunçor (DARROZ, 2018). Ausubel propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam considerados, para que consigam

criar estruturas mentais, que permitam descobrir e redescobrir outros conhecimentos, conseguindo dessa forma, uma aprendizagem prazerosa e eficaz (PELIZZARI, KRIEGL; BARON; FINCK; DOROCINSKI, 2001-2002).

Os subsunçores são conceitos ou noções já existentes na estrutura cognitiva, capazes de servir de referência, e que contribuirão para que as novas informações encontrem um modo de se conectar àquilo que a pessoa já conhece (DARROZ, 2018). A aprendizagem significativa acontece quando o novo conhecimento interage com algum conhecimento relevante já existente na estrutura cognitiva do aprendiz, desta forma, não só o novo conhecimento adquire significado, mas também, o conhecimento anterior fica mais rico, mais elaborado, e adquire novos significados (MOREIRA, 2016).

A aprendizagem significativa se difere da aprendizagem mecânica onde o novo conhecimento é armazenado na memória do aprendiz de maneira literal e arbitrária, sem que o novo conhecimento se incorpore à estrutura cognitiva nem a modifique, apenas sendo armazenado mecanicamente (MOREIRA, 2016). Para Ausubel, porém, essas duas formas de aprendizagem se complementam. Muitas vezes, um indivíduo pode aprender mecanicamente e só mais tarde perceber que esse aprendizado se relaciona com algum conhecimento anterior já dominado (DARROZ, 2018). São os casos intermediários, onde uma aprendizagem inicialmente mecânica passe, progressivamente, à significativa.

O processo de aquisição e organização de novos conhecimentos na estrutura cognitiva de um estudante é chamado por Ausubel de “teoria da assimilação”. Uma nova informação potencialmente significativa é relacionada e assimilada a um conceito subsunçor preexistente na estrutura cognitiva do estudante (DARROZ, 2018). Ausubel relata que a aprendizagem pode ser receptiva, ou por descoberta, porém de ambas as formas podem ser significativas, ou mecânicas, já que o que determina não é a maneira como o aprendiz tem acesso ao conteúdo, e sim o modo como ele é relacionado, literal ou substantivo, arbitrário ou não à estrutura cognitiva do aprendiz (MOREIRA, 2016):

Aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica estão em um contínuo distinto daquele que existe entre aprendizagem receptiva e aprendizagem por descobrimento. O que leva à aprendizagem significativa é a interação não arbitrária e substantiva entre o novo conhecimento e aquele especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do aluno, mas

a ação mediadora do professor é importante para provocar, favorecer, catalisar essa interação. (MOREIRA, 2016, p.35).

A aprendizagem significativa é progressiva, os novos conhecimentos vão se tornando significativos para o sujeito de modo progressivo. Ela apresenta vantagens notáveis, enriquece a estrutura cognitiva do aluno, e gera lembrança posterior, possibilitando a utilização para experimentar novas aprendizagens, fatores que a delimitam como sendo a aprendizagem mais adequada para ser promovida entre os alunos (PELIZZARI; KRIEGL; BARON; FINCK; DOROCINSKI, 2001-2002).

O professor tem um papel extremamente importante, cabe a ele ensinar levando em conta o conhecimento prévio do aprendiz, e utilizando princípios facilitadores (MOREIRA, 2016). Deve criar e desenvolver métodos que permitam uma melhor organização da forma de ensino, auxiliando o aprendiz a explorar seu conhecimento e localizar o meio mais adequado de assimilação (DARROZ, 2018). Sugere também a participação ativa do sujeito, deve haver a participação pessoal do aluno na aquisição de conhecimentos, de maneira que eles não sejam uma repetição ou cópia dos formulados pelo professor ou pelo livro-texto, mas uma reelaboração pessoal (PELIZZARI et al., 2001-2002).

Para Ausubel a aprendizagem é muito mais do que uma simples execução de comandos, e é necessário colocar o aprendiz como sujeito ativo e inteiro nesse processo. Apresenta uma concepção de aprendizagem que tenha como ambiente uma comunicação eficaz, respeite e conduza o aluno a imaginar-se como parte integrante desse novo conhecimento através de elos, de termos familiares a ele. Os mapas conceituais são uma estratégia para facilitar essa aprendizagem, não devendo ser confundidos com a própria teoria (PELIZZARI, et al., 2001-2002).

O próximo capítulo apresenta um apanhado na literatura sobre os aspectos afetivo-emocionais especialmente nas relações de aprendizagem, passando a discorrer, na seção 4.1, sobre as possíveis causas da negligência da afetividade no contexto escolar.

#### 4 ASPECTOS AFETIVO-EMOCIONAIS NAS RELAÇÕES DE APRENDIZAGEM

O termo *afetividade* se refere à capacidade do ser humano de ser afetado positiva ou negativamente, por estímulos internos ou externos (BARBOSA; SALGADO, 2014). Wallon destaca a afetividade como algo fundamental no processo de aprendizagem, porém o mesmo não a coloca como o elemento mais importante desse processo, já que ao estudar o desenvolvimento humano, ele defende a atuação integrada das dimensões motora, cognitiva e afetiva.

Teóricos como Piaget, Vygotsky e Wallon defendem que afetividade e inteligência são indissociáveis, e que a afetividade é elemento intrínseco do processo de desenvolvimento, mais especificamente da aprendizagem, o que acontece não só na escola, mas na família, na rua e nos momentos de diversão (BARBOSA; SALGADO, 2014). A afetividade atua como um recurso de preparação no sentido de criar mecanismos de compreensão, aceitação, defesa ou administração das sensações desencadeadas.

De acordo com Costa (2018), é através da afetividade que o indivíduo entra no mundo simbólico, produzindo atividade cognitiva e possibilitando o seu desenvolvimento, pois são os desejos, intenções e motivos que o mobilizam. E a escola é um local importante para promover interações sociais necessárias para o desenvolvimento cognitivo e emocional do ser humano.

Cunha (apud Costa 2008, p. 51), que também defende a afetividade no meio educacional, diz que:

Em qualquer circunstância, o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz é o afeto. Ele é um meio facilitador para a educação. Irrompe em lugares que, muitas vezes, estão fechados às possibilidades acadêmicas. Considerando o nível de dispersão, conflitos familiares e pessoais e até comportamentos agressivos na escola hoje em dia, seria difícil encontrar algum outro mecanismo do auxílio do professor mais eficaz.

Para Costa (2018) o processo de ensino e aprendizagem é favorecido por interações em sala de aula baseadas em afetividade. O mesmo afirma que devemos cuidar do afeto para que o aluno tenha prazer em estudar, já que educar não é apenas transmitir conhecimento, mas criar oportunidades para o aluno aprender.

Por sua vez, Barbosa (2020) afirma que o processo de aprendizagem não deve ser visto de forma mecânica e estática, e sim como um processo ativo, em que

a aquisição de conteúdos por um indivíduo envolve um processo de atribuição e significado daquilo que é aprendido. Desta forma as relações que se estabelecem em sala de aula são também relações com o conhecimento, conhecimento este que está envolvido com a afetividade. Costa (2018) afirma que a receptividade e a emoção de um aluno em relação ao conteúdo escolar estão vinculadas ao modo como o mesmo lhe foi apresentado, já que não estabelecem apenas uma relação cognitiva, mas também afetiva com o mesmo.

O afeto proporciona uma relação baseada na confiança, no respeito, na admiração, eleva a autoestima e faz o aluno sentir prazer em estar na escola (SILVA, 2015). O professor também é afetado pelo meio, pela emoção, pelos sentimentos e paixão; porém, como tem recursos (supostamente) mais desenvolvidos para reagir de forma equilibrada, ele deve colaborar na solução dos conflitos, entendendo que a qualidade das relações tem consequências na aprendizagem (BARBOSA; SALGADO, 2014).

A afetividade deve ser um vínculo entre professor e aluno, cujo objetivo principal é estabelecer uma boa relação para que se obtenham bons resultados no processo de ensino e aprendizagem (SANTOS; BONDI, 2018). O professor deve ser um mediador, assim conseguirá alcançar cada aluno, entender suas necessidades e exercer com êxito a função de educar.

#### 4.1 A NEGLIGÊNCIA DOS ASPECTOS AFETIVO-EMOCIONAIS NAS RELAÇÕES DE APRENDIZAGEM

Ainda que documentos oficiais e respeitados teóricos da Psicologia da Educação defendam o desenvolvimento integral de todos os aspectos que formam o ser humano, a escola se constitui historicamente como um ambiente disciplinado e controlador (FOUCAULT, 1987) que, essencialmente, detém e transmite o conhecimento. Nesta perspectiva, o aluno é visto como sujeito passivo dentro de um processo de ensino mecânico, que também é chamado por Paulo Freire (1987) de “educação bancária”:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e

repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 1987, p. 33).

A expressão utilizada por Freire (1987) faz referência ao professor que se coloca como detentor de todo o saber e o deposita no educando, até então “vazio”. O conhecimento a ser “depositado” é pré-definido de maneira arbitrária para alunos abstratos, pois não considera a pluralidade de sujeitos e tampouco seu conhecimento prévio. Sendo assim, não existe uma relação mútua de aprendizagem ou protagonismo compartilhado. A possibilidade de uma aprendizagem significativa, formação integral e a interação emocional do aluno com o conhecimento são descartados, o que alerta para a negligência dos aspectos afetivo-emocionais.

A reprodução e perpetuação desta forma de aprendizagem é fruto também da formação desses docentes (SANTOS; NASCIMENTO; RIBEIRO; ALMEIDA; GAMA, 2019). Apesar de a lei enfatizar o direito à formação adequada do professor e à formação continuada, ainda temos muitos casos onde o professor é o único responsável por se interessar e procurar esse crescimento. E já que o poder público que deveria possibilitar o acesso a essa formação, não consegue alcançar a todos (AMORIM; CALIL, 2020).

Ribeiro (2010) amplia essa percepção relatando que além da falta de qualificação, existem outros fatores como os salários insuficientes, a instabilidade profissional, a deterioração na carreira de professor e a precariedade das condições de trabalho, que refletem em sala de aula e afetam as relações entre ele e seus alunos. O mesmo autor levanta o seguinte questionamento: como um sujeito pouco valorizado pode reconhecer o valor do outro, mostrar-se sensível a suas necessidades, aberto ao diálogo e empático, sendo que não recebe o mesmo acolhimento?

Amorim e Calil (2020) relatam que, muitas vezes, o professor deixa de ser o protagonista e passa apenas a cumprir determinações que lhe são impostas, vindas de cima para baixo, tendo que privilegiar os saberes ligados ao domínio cognitivo, em detrimento daqueles ligados ao domínio afetivo. O professor reconhece a existência dos documentos legais que regem a educação, mas nem sempre compreende que esses documentos podem auxiliá-lo não somente no ‘que’ deve fazer, mas também no ‘porque’ fazer. E entender esses documentos, além de

respaldar o professor em suas ações e atitudes, dá a ele consciência do que deve fazer parte de sua atuação docente.

O modelo educacional que seguimos, baseado em exames e avaliações classificatórias, em padrões que valorizam as notas e deixam de considerar os aspectos qualitativos da aprendizagem dos conteúdos, dão abertura para o autoritarismo do professor e do sistema como um todo, bem como à falta de diálogo entre os sujeitos da prática educativa, já que todos devem seguir um mesmo padrão. Pesquisas mostram que a afetividade é mais negligenciada pelos professores dos níveis mais avançados, e mesmo nos cursos de formação de professores, no ensino superior, a exacerbação do autoritarismo do docente é ainda recorrente e os conteúdos cognitivos são considerados mais importantes, como refere Ribeiro (2010).

Já existe uma certa compreensão da importância e dos benefícios que são alcançados ao tornar a escola um espaço (também) afetivo. Mas essa transformação é dificultada pela deficiência de capacitações (seja na formação acadêmica ou continuada) que preparem o professor para identificar possibilidades de desenvolvimento de competências socioemocionais em seus alunos e para lidar com as eventuais dificuldades nesse processo (RIBEIRO, 2010).

Muitas vezes os professores não sabem como lidar com os problemas afetivos de sala de aula e acabam interpretando-os como desatenção ou indisciplina. Essas atribuições causais, feitas normalmente pelos professores, são consideradas o motivo do baixo rendimento dos alunos – o que compara a sala de aula a um tribunal, onde o professor atua como educador e juiz, ao julgar os alunos responsáveis pelo controle de seus resultados (SANTOS; NASCIMENTO; RIBEIRO; ALMEIDA; GAMA, 2019).

Os problemas afetivos dos alunos, que muitas vezes atrapalham a aprendizagem, são frequentemente diagnosticados pela escola como um problema externo, ou particular do aluno, que precisa apenas de um acompanhamento clínico (COMIN, 2010). Na verdade, levando esses problemas para fora da sala de aula, o professor se isenta de responsabilidade sobre ele, já que existe um receio e até mesmo um despreparo do profissional para lidar com questões que ultrapassem a dinâmica tradicional da sala de aula.

Avaliações surpresa, notas, provas difíceis, castigos, ficar sem recreio, ainda são utilizados em muitas escolas como instrumento de negociação e dominação

sobre os alunos. O autoritarismo por parte do professor pode influenciar o desinteresse, a inquietação e a agressividade por parte dos estudantes. Sendo que, muitas vezes, o diálogo e a forma carinhosa de negociação surtem muito mais efeitos do que a mera imposição (SILVA, 2013).

Em uma pesquisa realizada por Santos, Nascimento, Ribeiro, Almeida e Gama (2019), os professores responderam que as competências mais desenvolvidas pelos educadores são aquelas voltadas ao potencial intelectual e cognitivo dos alunos, enquanto as competências menos desenvolvidas são as de caráter afetivo e emocional. Ainda, 45,83% dos professores avaliaram o acolhimento de sentimentos negativos como uma atitude nem um pouco, ou apenas moderadamente importante.

A Teoria da Afetividade de Wallon veio questionar o ensino tradicional com seu autoritarismo, falta de criatividade, forte característica abstrata, exigindo um aluno passivo, sem personalidade, e sem levar em conta o caráter afetivo, social e político da educação, pois, a escola, como um fato social, deve: “refletir a realidade concreta na qual esse sujeito vive, atua e, muitas vezes, procura modificar”. (LAKOMY, 2003 p. 60).

Cabe lembrar que autoritarismo e autoridade não devem ser confundidos, visto que autoritarismo afasta o aluno; mas a autoridade do educador, na medida correta, abre caminho para os acordos e ajustes porque faz com que o aluno perceba que o educador é quem conduz, orienta, media e auxilia a turma, mas não o faz em regime de opressão (BARBOSA, 2020).

Inseridos os principais fundamentos teóricos do presente trabalho, revelaremos a seguir o percurso da pesquisa empírica, ao que se seguirá a apresentação de seus resultados.

## 5 CONTEXTO DA PESQUISA EMPÍRICA

Devido às medidas de proteção individual e coletiva contra a COVID-19 nesse momento de pandemia, a pesquisa empírica foi realizada com auxílio da plataforma digital *Google Forms*, através de um questionário de autorrelato. Neste questionário foi inicialmente apresentado aos participantes um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresentando a pesquisa e evidenciando o sigilo dos dados dos participantes, considerando o caráter unicamente científico do estudo. O *Google Forms* não compartilha com o proprietário do formulário o *e-mail* dos participantes, medida esta que fortalece o princípio da ética em pesquisa e incentiva os participantes a se sentirem à vontade e seguros em responder, mas também nos impede de ter um contato posterior com os participantes. Abaixo apresentam-se informações sobre como os participantes foram contatados.

O estudo apresenta dados quantitativos e qualitativos, obtidos através das respostas de professores da educação básica e superior e estudantes de Pedagogia e Licenciaturas que se dispuseram a participar. A pesquisa buscou indicadores das relações e da compreensão que os professores estabelecem com o tema da afetividade no processo de ensino e aprendizagem. Os resultados quantitativos indicam dados relativos ao perfil dos participantes, como o curso de graduação obtido e o tempo de formação, o nível de ensino e a rede de atuação. Também explora, de maneira geral, as dimensões afetivas nas práticas pedagógicas, a percepção dos próprios sentimentos e o contato teórico com o tema 'afetividade' entre graduandos e professores. Já a abordagem qualitativa buscou investigar, com alguma profundidade, a compreensão dos entrevistados acerca da afetividade e de sua influência nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, e, no caso de sua ausência ou negligência, a que atribuem o fato de a afetividade não ser apropriadamente valorizada no contexto escolar.

### 5.1 COLETA DE DADOS

O convite dos estudantes para a participação da pesquisa foi realizado através da Coordenação do Curso de Pedagogia da UFPR - Universidade Federal

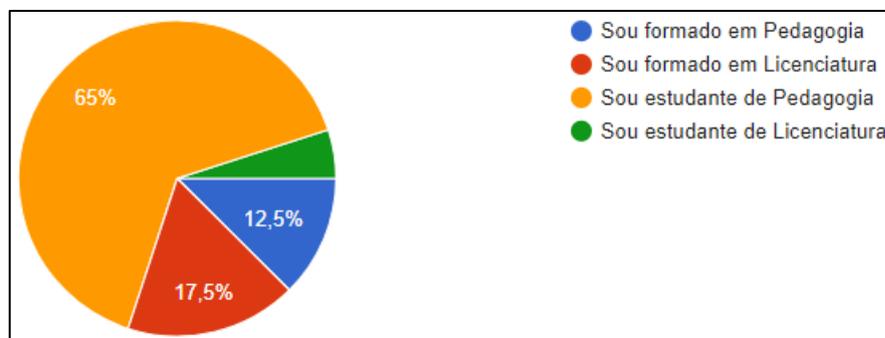
do Paraná, que encaminhou a pesquisa aos estudantes cadastrados no grupo de *e-mails* do curso.

Quanto à participação dos educadores, o convite foi realizado às coordenadoras de duas escolas particulares de Curitiba que responderam ao formulário, e também permitiram o envio da pesquisa aos educadores de seu núcleo de atuação, sendo eles estagiários, professores auxiliares e professores regentes, provenientes dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Devido à facilidade em compartilhar o formulário e interesse na pesquisa, os próprios participantes encaminharam a outros educadores.

## 5.2 APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

A apresentação dos dados obtidos por meio do questionário será realizada primeiramente sem inferências, a fim de, neste momento, mostrar como se dá a sua estrutura. O questionário é composto por dezessete perguntas, sendo elas de escolha simples, em sua maioria, e algumas questões que exigem respostas discursivas. As primeiras questões se caracterizam principalmente por receberem respostas de escolha simples, buscando alcançar o objetivo de identificar parte do contexto em que os participantes estão inseridos. Esse estilo de pergunta é apresentado no gráfico a seguir:

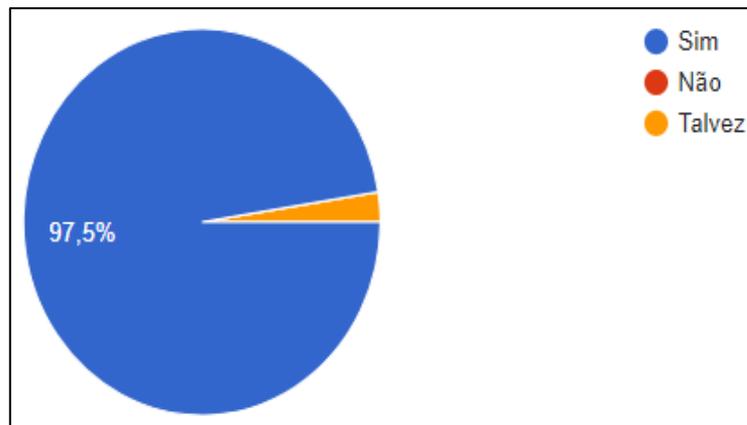
GRÁFICO 1 - QUAL A SUA FORMAÇÃO?



FONTE: As autoras (2021).

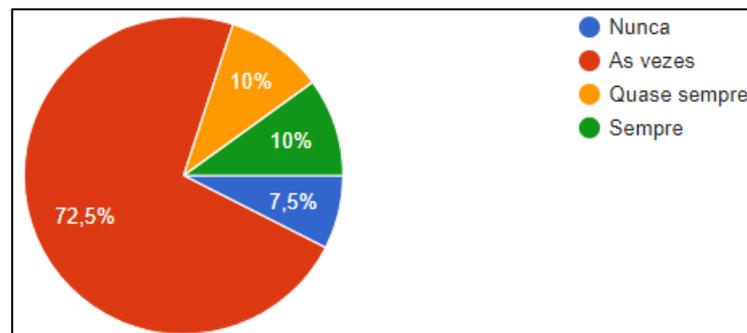
Após as questões de caracterização, as perguntas de escolha simples são divididas em diferentes tipos de respostas, sendo elas, 'sim', 'não' ou 'talvez', como mostra o Gráfico 2, como também opções em relação à frequência: 'sempre', 'quase sempre', 'às vezes' ou 'nunca', como mostra o Gráfico 3.

**GRÁFICO 2 - VOCÊ CONSIDERA QUE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO TEM INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM?**



FONTE: As autoras (2021).

**GRÁFICO 3 - DE ACORDO COM SUA EXPERIÊNCIA, O CONTEXTO ESCOLAR COSTUMA VALORIZAR OS ASPECTOS AFETIVO-EMOCIONAIS DOS ESTUDANTES?**



FONTE: As autoras (2021).

Foram escolhidas quatro questões abertas para compor o formulário. O compilado de questões que contemplam as respostas discursivas é apresentado no quadro a seguir:

### QUADRO 1 - QUESTÕES DISCURSIVAS

O que você compreende por afetividade?
Geralmente consideramos que a afetividade no ambiente familiar seja importante para o desenvolvimento integral das crianças. Você acredita que a escola também deveria se preocupar com questões relacionadas aos aspectos afetivo-emocionais dos estudantes? Por que?
Descreva por que você acredita que a afetividade influencia ou não na aprendizagem.
Considerando sua resposta à pergunta anterior, por que você acha que isso acontece?

FONTE: As autoras (2021).

As questões discursivas são um espaço aberto ao participante e nesse contexto se relacionam intimamente com a sua compreensão acerca da afetividade no processo de ensino e aprendizagem e no contexto escolar em geral.

Nos próximos capítulos apresentaremos os resultados da pesquisa, bem como a discussão dos mesmos associados ao aporte teórico levantado.

## 6 RESULTADOS DA PESQUISA

### 6.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 40 voluntários, sendo 15 estudantes de Pedagogia que ainda não atuam profissionalmente, 13 educadores em processo de formação e 12 educadores já graduados, destes, 5 são formados em Pedagogia e 7 em Licenciaturas.

TABELA 1 - PARTICIPANTES POR REDE DE ENSINO DE ATUAÇÃO E CURSO DE GRADUAÇÃO

40 PARTICIPANTES	REDE PRIVADA	REDE PÚBLICA	LICENCIATURA	PEDAGOGIA
15 ESTUDANTES DE PEDAGOGIA	-	-	-	-
13 PROFISSIONAIS EM FORMAÇÃO	9	4	1	12
12 PROFISSIONAIS FORMADOS	7	5	7	5

FONTE: As autoras (2021).

Entre os 25 educadores, 16 atuam na rede privada e 9 na rede pública de ensino. Em relação ao nível de atuação, 8 estão na Educação Infantil, 6 no Ensino Fundamental I, 5 no Ensino Fundamental II, 1 no Ensino Médio, 4 no Ensino Superior, e 1 em ambos os níveis, Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

TABELA 2 - PARTICIPANTES POR NÍVEL DE ATUAÇÃO

EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL I	ENSINO FUNDAMENTAL II	ENSINO MÉDIO	ENSINO SUPERIOR	ED. INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I
6 educadores em processo de formação	3 educadores em processo de formação	-	1 educador em processo de formação	2 educadores em processo de formação	1 educador em processo de formação
2 educadores formados	3 educadores formados	5 educadores formados	-	2 educadores formados	-

FONTE: As autoras (2021).

As Tabelas 1 e 2 apresentam números próximos entre os profissionais que responderam à pesquisa encontrando-se ainda em processo de formação e os efetivamente formados, respectivamente 13 e 12 educadores. No entanto, a próxima tabela mostra que a maioria dos educadores com formação superior já concluída é formada há 15 anos ou mais.

TABELA 3 - TEMPO DE FORMAÇÃO

1 OU 2 ANOS	3 OU 4 ANOS	5 ANOS OU MAIS	10 ANOS OU MAIS	15 ANOS OU MAIS
1	-	3	2	9

FONTE: As autoras (2021).

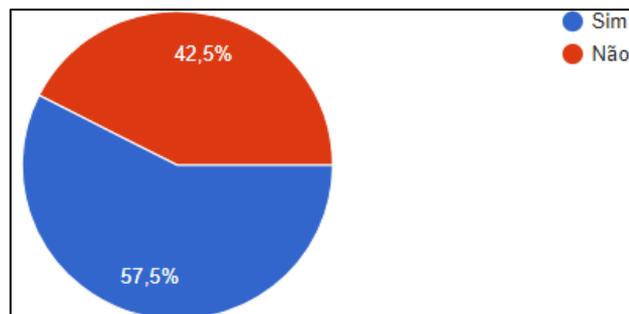
Dentre os profissionais que afirmaram ter 15 anos ou mais de formação, identificamos que dois deles atuam no Ensino Superior e cursam Pedagogia atualmente, o mesmo acontece com um dos participantes que afirmou ter cinco anos ou mais de formação e atua na Educação Infantil. Essas informações podem representar respectivamente formação inicial em Licenciatura e o curso de Magistério integrado ao Ensino Médio. No entanto, como citado na seção sobre o

contexto da pesquisa, após a análise desses dados não é possível confirmar tais hipóteses devido ao modelo de coleta de dados realizado (através de plataforma online).

#### 6.1.1 O tema da 'Afetividade' na graduação

Dentro do grupo de 40 participantes, 17 afirmaram não ter tido contato teórico com o tema da afetividade em seu processo de formação, dentre eles 12 são estudantes de Pedagogia, 5 formados em Licenciaturas e 1 formado em Pedagogia.

GRÁFICO 4 - EM SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO VOCÊ TEVE CONTATO TEÓRICO COM O TEMA AFETIVIDADE?



FONTE: As autoras (2021).

Dentre os participantes que afirmaram que tiveram contato teórico com o tema, 15 são estudantes e 4 são formados em Pedagogia; como também 2 são estudantes e 2 são formados em Licenciaturas. Nas tabelas a seguir são representados tais resultados, de maneira a facilitar a visualização:

TABELA 4 - PARTICIPANTES QUE TIVERAM CONTATO TEÓRICO COM O TEMA DA AFETIVIDADE

ESTUDANTES		FORMADOS	
PEDAGOGIA	LICENCIATURAS	PEDAGOGIA	LICENCIATURAS
15	2	4	2

FONTE: As autoras (2021).

TABELA 5 - PARTICIPANTES QUE NÃO TIVERAM CONTATO TEÓRICO COM O TEMA AFETIVIDADE

ESTUDANTES		FORMADOS	
PEDAGOGIA	LICENCIATURAS	PEDAGOGIA	LICENCIATURAS
12	-	1	5

FONTE: As autoras (2021).

A próxima etapa da pesquisa apresenta o que os participantes compreendem por afetividade e as respostas obtidas refletem nos dados acima apresentados.

## 6.2 CONCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE A AFETIVIDADE

Na pergunta aberta ‘O que você compreende por afetividade?’ a grande maioria respondeu que afetividade tem a ver com sentimentos positivos como carinho, amor, acolhimento, cuidado e empatia. Dentre as 40 respostas, 30 apresentaram esse viés ligado aos sentimentos positivos ou agradáveis. Uma resposta desviou-se da pergunta formulada, pois a participante respondeu que a afetividade em sala de aula é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, sem responder o que, de fato, ela compreende por ‘afetividade’. Cinco pessoas entendem a afetividade como capacidade de demonstrar sentimentos, envolvimento emocional e a relação que o educador tem com seu aluno. Apenas quatro respostas foram ao encontro ou se aproximaram do significado mais pleno de ‘afetividade’, sendo, aparentemente, a mais completa a que concebeu a afetividade relacionada às relações interpessoais existentes entre os seres, que geram sentimentos e pensamentos de ligação.

Os quadros a seguir trazem extratos de protocolo relativos às respostas obtidas:

**QUADRO 2 - RESPOSTAS QUE DIZEM RESPEITO AOS SENTIMENTOS E ÀS  
EMOÇÕES DOS INDIVÍDUOS**

<b>O QUE VOCÊ COMPREENDE POR AFETIVIDADE?</b>
A afetividade diz respeito a estados de humor, sentimentos e emoções. Esse conceito reflete a capacidade de experimentar, determinando a atitude das pessoas em relação aos seus sentimentos e emoções. A afetividade liga os indivíduos em uma relação emocional.
Afetividade diz respeito às emoções do indivíduo.
Compreendo por afetividade, as relações interpessoais existentes entre os seres, que geram sentimentos e pensamentos de ligação.
É a forma como a pessoa lida com seus sentimentos e emoção, e a forma como a exterioriza sendo em ambiente familiar ou não.

FONTE: As autoras (2021).

**QUADRO 3 - RESPOSTAS LIGADAS AO ENVOLVIMENTO EMOCIONAL**

<b>O QUE VOCÊ COMPREENDE POR AFETIVIDADE?</b>
Afetividade/afeto - capacidade de demonstrar os sentimentos ou emoções e acolher as necessidades diversas do ser humano.
Envolvimento emocional.
Afetividade é a relação que você tem com seu aluno.
É a entrega do professor para seu aluno, o escutar, o perceber o que não é dito.
Um jeito de trabalhar com carinho e não do modo tradicional, acolher cada aluno que precisa de ajuda e ter uma boa troca de conhecimento.

FONTE: As autoras (2021).

**QUADRO 4 - RESPOSTAS QUE REPRESENTAM SENTIMENTOS DE CARINHO,  
AMOR E EMPATIA**

<b>O QUE VOCÊ COMPREENDE POR AFETIVIDADE?</b>
Manifestação do sentimento, cuidado e carinho por si e pelo outro.
Afetividade é o ato de proteger, dar amor, carinho e atenção, ouvir e compreender.
Formas humanizadas e empáticas de lidar com um indivíduo.
Entendo afetividade como a criação de laços, mesmo que não profundos, mas relações respeitadas, com empatia, com compreensão e sentimentos positivos; observando a dimensão subjetiva dos indivíduos e suas particularidades.

Sentimentos que geram aproximação entre as pessoas.
Atenção, carinho, compreensão, empatia, contato.
Capacidade de ter empatia com o outro e, por conta disso, demonstrar cuidado, atenção e preocupação com o seu bem-estar.
Respeito ao outro, amorosidade responsável.
Ser compreensivo e companheiro.
A demonstração de afeto, de empatia, respeito, consideração, apoio, incentivo.
Os sentimentos positivos que são nutridos entre professor e aluno.
Afeto, ato de carinho, de tratar bem o aluno, de querer ouvi-lo, compreendê-lo e tornar a sala de aula um lugar menos hostil.
Empatia, consideração pelas especificidades do indivíduo.
Afetividade é a maneira como você acolhe e trata as pessoas e os alunos.

FONTE: As autoras (2021).

Dentro das 30 respostas ligadas aos sentimentos positivos, a palavra mais usada é carinho, presente em 14 das respostas; depois, as palavras amor, afeto e empatia aparecem 7 vezes. Dentre as 14 pessoas que relacionaram afetividade ao carinho, 10 são estudantes de Pedagogia. Essas respostas provavelmente colaborarão para justificar, em parte, o fato de os participantes terem afirmado a ausência de contato teórico com o tema na graduação.

Quando questionados se acreditam que a escola também deveria se preocupar com questões relacionadas aos aspectos afetivo-emocionais, as 40 respostas foram positivas. Ao questionar o porquê de a escola também dever estar atenta a esta esfera da vida, 13 respostas trazem que os aspectos afetivo-emocionais estão diretamente ligados ao processo de ensino e aprendizagem; 7 respostas são relacionadas a sentimentos positivos, acolhimento, carinho, empatia; enquanto 5 respostas fazem referência à escola como extensão da casa do aluno, ou ao grande tempo que o aluno passa na escola, e por este motivo os aspectos afetivo-emocionais devem também fazer parte da escola. Onze participantes relataram que a escola deve considerar os aspectos afetivo-emocionais para o desenvolvimento integral do aluno e uma pessoa disse apenas acreditar que a escola deva se preocupar com os aspectos afetivos, mas não explicou o porquê. Uma das respostas afirma que os aspectos afetivo-emocionais podem ser um diferencial no desenvolvimento escolar/social da criança ou adolescente.

**QUADRO 5 - PRINCIPAIS RESPOSTAS QUE MENCIONAM O  
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ALUNO**

<b>Geralmente consideramos que a afetividade no ambiente familiar seja importante para o desenvolvimento integral das crianças. Você acredita que a escola também deveria se preocupar com questões relacionadas aos aspectos afetivo-emocionais dos estudantes? Por que?</b>
Sim, pois colabora para seu desenvolvimento saudável em todos os aspectos da sua vida.
Sim, a escola faz parte do processo de formação do indivíduo e precisa focar nele integralmente.
A formação é um processo multidimensional, logo a escola como espaço de formação deve também "ensinar" afetividade.
Sim. Na escola lidamos com a criança como um ser como um todo. Não dá para separar o intelectual do emocional. A criança em sua fase inicial da vida é inteiramente afetiva.
Sim. Sendo a escola um dos agentes formadores do indivíduo, esta deve se preocupar no desenvolvimento integral do estudante, para além da questão conteudista.
Sim, porque a criança é um ser complexo e que precisa ser entendido em seus determinados jeitos e compreender que as questões afetivo-emocionais também influenciam o ser dessa criança são muito importantes

FONTE: As autoras (2021).

Dentre as respostas, há também um relato pessoal sobre a experiência escolar da participante sobre a relação entre afetividade e *bullying*, o que a fez dizer que com certeza a escola precisa se preocupar com os aspectos afetivo-emocionais dos estudantes:

*Fui aluna em uma escola que não praticava a afetividade no ambiente escolar e devo dizer que ficou claro que o comportamento dos infantojuvenis seguiam esses padrões, tornando esses estudantes menos empáticos entre os colegas e professores, e mais tarde tornando-os pessoas menos empáticas. Era uma escola em que o bullying e o ego eram aparentes e praticamente nada era feito para mudar tais comportamentos. (Estudante de Pedagogia, 2021).*

Uma das respostas à pergunta acima mencionada afirma que os sentimentos negativos expressados na escola são trazidos de casa, porque o ambiente escolar é um ambiente de convivência e tem desafios relacionados a este cenário:

*Com certeza. Porque o ambiente escolar é um ambiente de convivência e tem seus desafios relacionados a esta convivência. Além disso, os estudantes muitas vezes expressam seus sentimentos de raiva e frustração na escola, mas trazem isso de uma vivência/experiência negativa em casa. Dessa forma, é essencial que a escola tenha um olhar afetivo para os pequenos, ainda mais neste contexto pós-pandêmico. (Educadora em processo de formação, 2021).*

Nessa mesma perspectiva, uma pessoa afirmou que a escola deve ser cuidadosa com o aluno, porque ele pode trazer problemas de casa e, assim, necessitar de acolhimento para que seu desenvolvimento não seja afetado. Outra participante respondeu que poderia existir assistência psicossocial para a criança e a família, para buscar garantir um desenvolvimento positivo na aprendizagem.

Alguns participantes enfatizaram que as emoções devem ser uma potencial preocupação da escola:

#### QUADRO 6 - RESPOSTAS ACERCA DAS EMOÇÕES

<b>Geralmente consideramos que a afetividade no ambiente familiar seja importante para o desenvolvimento integral das crianças. Você acredita que a escola também deveria se preocupar com questões relacionadas aos aspectos afetivo-emocionais dos estudantes? Por que?</b>
Sem dúvida! Porque quando os estudantes se sentem acolhidos emocionalmente ou conseguem compreender o que sentem e se sentirem à vontade para expressar essa emoção e afeto, passa ser menos difícil lidar com questões do dia a dia.
Sim, pois a afetividade é uma forma de mostrar suas emoções exteriorizando-a, e é por meio da liberação desses sentimentos que a criança se desenvolve em seu meio.
Sim, com toda certeza. Quando não estamos bem emocionalmente, tudo se torna mais dificultoso, penoso.
Com certeza, o olhar para as questões emocionais, a compreensão, empatia, lidar com as demandas de cada aluno legitimando-as é salutar para o desenvolvimento saudável dos indivíduos.
As emoções devem e podem ser trabalhadas/educadas pedagogicamente.
Sim, a crianças, assim como adulto, não deixa suas emoções pra fora da escola, a mesma se expressa no ambiente escolar e tem direito de ser acolhida e ouvida neste ambiente.
Claro, com certeza. A escola deve ser um lugar onde as pessoas se sintam bem, onde elas não precisem ter medo, onde elas se sintam motivadas a frequentar.
Sim. Muitos estudos já comprovam que experiências emocionalmente positivas ajudam na memorização do que foi ensinado.

FONTE: As autoras (2021).

A afetividade também foi considerada, por vários respondentes, responsável por tornar a escola um lugar mais agradável, em que as crianças se sentem motivadas e não têm medo de frequentá-la.

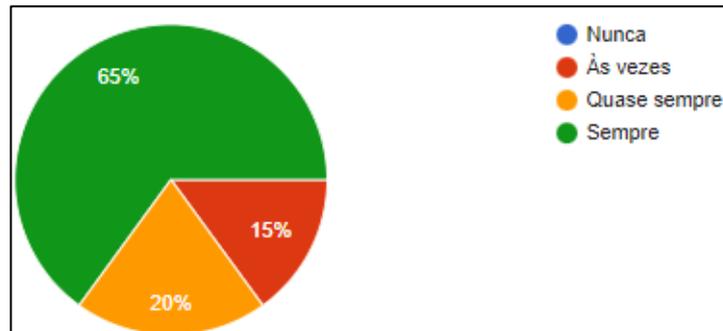
Em seguida perguntou-se aos participantes: 'Para você, a aprendizagem é influenciada pela afetividade?' As respostas obtidas consideraram que a aprendizagem é, sim, influenciada pela afetividade, porque aumenta a confiança, motivação, compreensão, disciplina, concentração, engajamento, cognição, autoestima, sucesso escolar, pertencimento, torna a aprendizagem significativa, cria laços com o meio de ensino e com o professor.

Dentre as respostas, várias destacaram a influência da afetividade para a autoestima e segurança da criança em relação ao medo de errar e ser repreendido. Uma educadora formada em Licenciatura também considera que a aprendizagem é influenciada pela afetividade, como se pode observar no seguinte extrato de protocolo:

*Porque um aluno que recebe a atenção, carinho, afeto e demonstração de amor por parte do professor tende a aceitar melhor os combinados feitos pelo professor/escola, necessários ao andamento de conteúdos, e responsabilidades que o aluno precisa criar e desenvolver, na sua formação humana. Além do mais, o aluno que recebe essa afetividade por parte do professor e demais funcionários cria um vínculo de amizade e respeito com o professor e demais funcionários que é necessário para o melhor desenvolvimento humano. (Educadora formada em Licenciatura, 2021).*

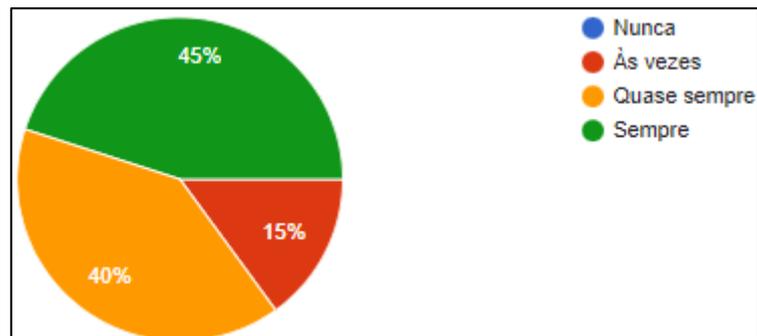
Todos os participantes consideram que a relação professor-aluno tem influência no processo de ensino e aprendizagem. Porém, as respostas divergem quando são questionados se costumam refletir sobre os sentimentos que suas práticas pedagógicas despertam e se tais práticas consideram os aspectos afetivo-emocionais dos estudantes:

GRÁFICO 5 - VOCÊ COSTUMA REFLETIR SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA E O SENTIMENTOS QUE ELA DESPERTA EM SEUS ALUNOS?



FONTE: As autoras (2021).

GRÁFICO 6 - SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COSTUMAM CONSIDERAR ASPECTOS AFETIVO-EMOCIONAIS DE SEUS ESTUDANTES?



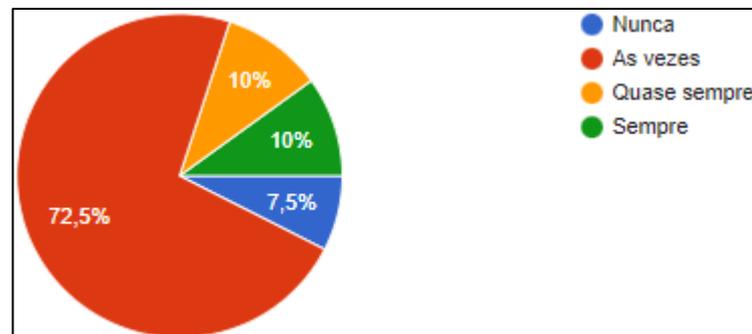
FONTE: As autoras (2021).

Ao todo, 26 participantes relatam que sempre refletem sobre sua prática pedagógica e os sentimentos que ela desperta em seus educandos; mas um pouco menos, 18 participantes, afirmam que costumam sempre considerar os aspectos afetivo-emocionais em suas práticas pedagógicas.

Dentre os que refletem sobre sua prática pedagógica e os sentimentos que ela desperta nos estudantes 'quase sempre' ou 'às vezes', são respectivamente 8 e 6 participantes. Já os que consideram os aspectos afetivo-emocionais em suas práticas pedagógicas quase sempre ou às vezes são respectivamente 16 e 6 participantes.

Todos os participantes acreditam que a falta de afetividade tem consequências no processo de aprendizagem, e grande parte deles, 29 participantes, a julgar por sua experiência, acreditam que o contexto escolar valoriza os aspectos afetivo-emocionais dos estudantes somente 'às vezes'. Vejam-se os gráficos a seguir, com os respectivos percentuais de participantes relacionados a tais categorias de respostas:

GRÁFICO 7 - DE ACORDO COM SUA EXPERIÊNCIA, O CONTEXTO ESCOLAR COSTUMA VALORIZAR OS ASPECTOS AFETIVO-EMOCIONAIS DOS ESTUDANTES?



FONTE: As autoras (2021).

Para buscar aprofundar a questão anterior, perguntamos aos participantes em seguida: 'Considerando sua resposta à pergunta anterior, por que você acha que isso acontece?' As respostas se dividiram entre o viés tradicional da escola, a preocupação com questões conteudistas e notas, o despreparo, a falta de conhecimento ou de interesse por parte dos educadores e da própria escola, a alta demanda de trabalho e as classes cheias, o exercício da disciplina e da autoridade sobre os alunos.

**QUADRO 7 - RESPOSTAS RELACIONADAS AO VIÉS TRADICIONAL E  
CONTEUDISTA DA ESCOLA**

<b>Considerando sua resposta à pergunta anterior, por que você acha que isso acontece?</b>
Acho que as escolas ainda se preocupam muito com questões conteudistas e deixam um pouco de lado esses aspectos.
Pode haver uma tentativa, porém soa como hipocrisia, sendo que o principal objetivo, geralmente, não é a aprendizagem e o bem estar, mas um 10 no boletim.
Porque a escola é uma instituição que valoriza muito mais a cognição do que o afeto.
Muitas escolas são conteudistas e pouco se importam com o emocional dos alunos.
Muitas vezes, talvez por conta da quantidade de demandas, ou a maneira como a escola foi historicamente produzida, as cobranças e tals, se tende a homogeneizar, esquecer as particularidades, e assim a necessidade de trabalhar com afeto.
Por que a escola ainda é vista majoritariamente como um local de repasse de conteúdos e não como ambiente propício ao desenvolvimento integral do estudante.
Porque ainda há aqueles que acreditam no ensino tradicional, sem diálogos.
A lógica produtivista - orientada por uma ideologia do sucesso e de resultados - que tem permeado a nossa formação escolar faz com que os educadores não se preocupem com os "custos emocionais e afetivos" que os sujeitos que aprendem tenham que "pagar" para conseguirem se enquadrar nessa dinâmica.
Porque infelizmente, numa escola tradicional pública ou privada, estamos imersas em regimentos, metas e propostas afogadas na BNCC e outros. Atuo como professora num Jardim Waldorf, nossa prática é totalmente diferente e muito, muito, muito ancorada na afetividade.
As instituições ficam tão concentradas nos resultados que esquecem que por trás da nota existe um sujeito com emoções, valores, problemas, sonhos e expectativas.
A escola foca mais em conteúdos do que em afetividade.

FONTE: As autoras (2021).

**QUADRO 8 - RESPOSTAS REFERENTES AO DESPREPARO DE EDUCADORES  
E DA ESCOLA**

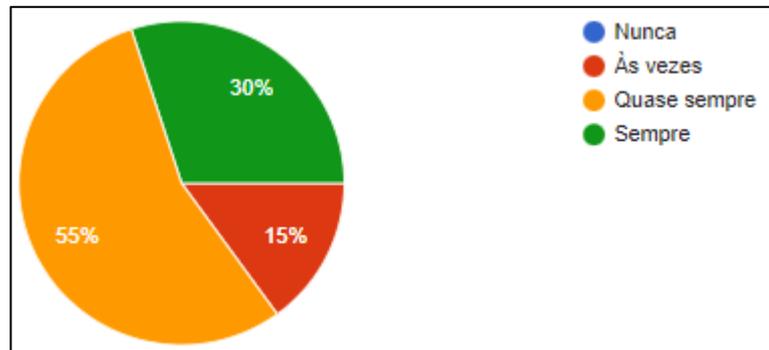
<b>Considerando sua resposta à pergunta anterior, por que você acha que isso acontece?</b>
Despreparo. As pessoas não são educadas, formadas para valorizar as experiências emocionais.
Porque o contexto escolar não age como um todo, e sim com ações individuais dos professores que têm perfis diferentes.
Normalmente a escola não valoriza, nós adultos muitas das vezes não valorizamos aspectos afetivos com as crianças, deixamos seus sentimentos e emoções de lado e levamos esses conceitos para dentro das escolas.
Falta de preparo por parte das escolas.
No ambiente particular a visão do lucro e no ambiente público a falta de tempo.
Política da escola, falta de preparo do educador, falta de planejamento pensando nesses aspectos, problemas pessoais.
Parece que por vezes a escola se lembra que está lidando com um ser humano EM FORMAÇÃO e com SENTIMENTOS; e às vezes parece se esquecer...
Por ser uma parte sensível do aluno que demanda muito cuidado, na maioria das vezes a instituição não tende a se preocupar com isso por ser considerado algo complicado.
Tem professor que costuma não considerar o fato das emoções da criança no ato de ensino.
Pelas experiências traumáticas que meu filho passou na escola quando tinha 5 e 6 anos, e sem saber expressar as suas dores e angústias reais de abandono paterno, sofreu muito <i>bullying</i> , foi chamado de burro pelos colegas, e taxado de birrento e mimado pela escola.
Por falta de um(a) profissional pedagógico/psicopedagógico no ambiente escolar para orientar não só os alunos quanto os professores.
Falta conhecimento e interesse em desenvolver um ambiente afetivo. Além de limitadores como o excesso de alunos em uma turma.
Se a classe for composta de poucas crianças, fica mais fácil perceber a particularidade de cada uma. Mas se for muito cheia de crianças fica mais difícil.
Porque muitas vezes a demanda de coisas que precisamos dar conta acaba atrapalhando ou deixando um pouco de lado. Não tenho tempo para sentar e ouvir a criança como gostaria.

FONTE: As autoras (2021).

Apenas quatro participantes responderam que a escola sempre considera os aspectos afetivo-emocionais dos estudantes, e que isso se dá, segundo eles, por uma questão empática e porque os professores se importam com o bem estar dos estudantes.

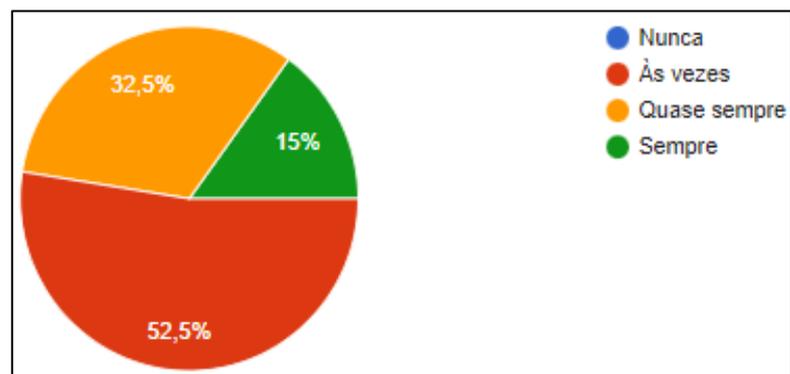
A última etapa da pesquisa diz respeito à percepção e ao compartilhamento dos sentimentos por parte dos educadores:

GRÁFICO 8 - VOCÊ CONSEGUE PERCEBER SEUS SENTIMENTOS?



FONTE: As autoras (2021).

GRÁFICO 9 - VOCÊ TEM A OPORTUNIDADE DE EXPOR E/OU COMPARTILHAR SEUS SENTIMENTOS?



FONTE: As autoras (2021).

Quando questionados se conseguem perceber os próprios sentimentos, 12 participantes afirmaram que sempre conseguem, 22 quase sempre, e 6 participantes só conseguem às vezes, sendo que nenhum participante informou que nunca consegue perceber os próprios sentimentos.

Ao serem indagados se tinham a oportunidade de expor e/ou compartilhar seus sentimentos, apenas 6 participantes responderam sempre ter essa oportunidade, 13 participantes têm quase sempre e a grande maioria, 21 participantes, responderam ter essa oportunidade apenas às vezes, não houve nenhuma resposta informando nunca ter a oportunidade de expor e/ou compartilhar seus sentimentos.

## 7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No decorrer da pesquisa não foi detectado um padrão de respostas estabelecido pelo nível de atuação ou rede de ensino; no entanto, as respostas mais assertivas tendem a partir do grupo de estudantes de Pedagogia, onde mais aparecem termos associados à integralidade e as emoções.

Dentre os participantes, 42,5% afirmam não terem tido contato teórico com o tema afetividade em seu processo de formação. É um número expressivo, e um dado que assusta, sendo no mínimo preocupante, visto que todos são profissionais que já atuam ou irão atuar na Educação.

Ao nos aprofundarmos no tema da afetividade e ampliarmos um pouco a nossa compreensão sobre o assunto, percebemos que durante a graduação a afetividade é abordada através de autores importantes da Educação, da Filosofia e da Psicologia da Educação, como Paulo Freire, John Dewey, Jean Piaget, Carl Rogers, Lev Vygotsky, entre outros. Obras desses autores são apresentadas como muito importantes para a Educação; porém, os professores da graduação, em sua maioria, não nomeiam ou associam explicitamente os aspectos afetivo-emocionais presentes nas mesmas. Esse talvez seja um dos fatos que leva os graduandos a não conhecerem, nem entenderem os aspectos afetivo-emocionais em sua totalidade e amplitude, ou mesmo a tomar conhecimento deles *sem saberem que são processos afetivos*.

Algo parecido foi demonstrado no estudo empírico aqui realizado, pois mesmo com 57,5% dos participantes afirmando terem tido contato teórico com o tema durante a graduação, no decorrer da pesquisa poucas pessoas conseguiram demonstrar conhecimento sólido sobre os aspectos afetivo-emocionais, sua importância no processo de ensino aprendizagem e no desenvolvimento integral do ser humano.

Quando questionados sobre o que compreendem por afetividade, nota-se que 75% das respostas ligam a afetividade a sentimentos positivos, sem de fato compreenderem sua amplitude. Barbosa e Salgado (2014) relatam que, ao contrário do que pensa o senso comum, a afetividade não se restringe a sentimentos positivos, mas, refere-se à capacidade do ser humano de ser afetado positiva ou negativamente tanto por sensações internas como externas.

Sendo a afetividade fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano, e estando ela presente no sujeito e em suas interações com o meio ambiente desde o nascimento, é inquietante que apenas em torno de 10% das respostas vão ao encontro do real significado da afetividade, sendo que algumas delas trazem apenas parcialmente o seu significado. Isso talvez explique, parcialmente, o tema ser pouco desenvolvido no ambiente escolar, já que os educadores possuem pouco, ou não têm contato suficientemente esclarecido com a temática em sua formação, o que os leva a não entenderem sua importância e amplitude.

Todos os participantes da pesquisa afirmaram que a escola deve se preocupar com questões relacionadas aos aspectos afetivo-emocionais dos estudantes, o que é um dado animador. No entanto, ao questionar o porquê, pouco mais da metade (24 respostas) trazem motivos inerentes à relevância da afetividade no ambiente escolar, especialmente a ligação dos aspectos afetivo-emocionais ao processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento integral do aluno. Costa (2018) aponta a importância da afetividade nos processos de ensino e aprendizagem, afirmando que é justamente através da afetividade que o indivíduo entra no mundo simbólico, produzindo atividade cognitiva e possibilitando o seu desenvolvimento.

Algumas respostas obtidas no estudo fazem referência à escola como extensão da casa do aluno, ou ao longo tempo que o aluno passa na escola, e trazem este motivo como o principal para que a mesma considere também os aspectos afetivo-emocionais. Contudo, seria desejável que as pessoas vissem que os processos afetivo-emocionais ocorrem também na escola porque ela é, sobretudo, um local de interações de diversos tipos: entre os alunos, entre os professores, entre aluno e professor, dos estudantes e professores com os objetos de conhecimento aos quais se dedicam a estudar, e assim por diante. Sendo assim, ocorrem processos afetivos próprios ao contexto escolar e estes merecem ser compreendidos e lidados em suas especificidades, tanto quanto aqueles que ocorrem no ambiente familiar. Relacionar a afetividade ao ambiente familiar e a cognição ao ambiente escolar – e quando se leva a afetividade para a escola é porque ela é, afinal, uma extensão da casa das pessoas – acaba, em boa medida, reproduzindo a histórica dicotomia entre razão e emoção, em que certos lugares são destinados aos processos racionais e outro aos processos afetivos. Silva (2013)

discute essa visão mencionando que, por muito tempo, foram estudados separadamente os processos cognitivos e afetivos, sendo que caberia à escola desenvolver apenas o lado cognitivo. O referido autor afirma também que ainda há no ambiente escolar, educadores que trabalham o processo de aprendizagem dividindo a criança em duas metades: a cognitiva e a afetiva; o que não faz sentido, uma vez que somos seres integrais, e cognição e afeto são indissociáveis independentemente do local em que estivermos.

Dos 40 participantes da pesquisa 95% acredita que a aprendizagem é influenciada pela afetividade. Quando questionados sobre o porquê dessa influência, a grande maioria traz questões realmente ligadas ao impacto da afetividade no processo de ensino aprendizagem, como tornar a aprendizagem significativa, motivação, acolhimento, autoestima, segurança, criar laços com o professor, empatia, melhora no aprendizado. Tal abordagem vai ao encontro da explicação de Ribeiro (2010) sobre a existência da compreensão da importância e dos benefícios de uma escola afetiva. Talvez essa compreensão seja mediada pela experiência que cada pessoa tem como estudante ou como educador, ou até mesmo intuitiva. Mas a tarefa de tornar a escola como um todo, na prática, realmente consciente e voltada para a integração dos aspectos cognitivos, sociais e afetivos é dificultada pela deficiência de capacitações (seja na formação acadêmica ou continuada) que, de fato, preparem o professor para o desenvolvimento de competências socioemocionais em seus alunos e para lidar com as eventuais dificuldades nesse processo.

Todos os participantes acreditam que a relação professor-aluno tem influência nos processos de ensino e aprendizagem, e a maioria deles, 65%, afirma sempre refletir sobre suas práticas pedagógicas e os sentimentos que elas despertam em seus alunos. No entanto, os que sempre consideram os aspectos afetivo-emocionais em suas práticas pedagógicas caem para 45%. Analisando as respostas às duas perguntas em conjunto, percebe-se mais uma vez a dificuldade que os educadores possuem de incorporar a integração afetivo-cognitiva na prática – o que remete, novamente, aos comentários tecidos nos parágrafos anteriores.

Sob essa ótica, Wallon traz a importância do planejamento e da elaboração de atividades que relacionem os conteúdos da escola com a organização dos estágios de desenvolvimento do estudante. Segundo Loos-Sant'Ana e Gasparim (2013), em seu artigo inspirado na teoria walloniana, conhecer a organização destes

estágios e considerar a estruturação psicológica própria de cada etapa – incluindo a alternância de preponderância entre cognição e afetividade ao longo dos estágios –, amplia as possibilidades da prática pedagógica em sala de aula.

Vygotsky também contribui no sentido da importância de validar o lugar afetivo na aprendizagem, pois:

Quando associado a uma tarefa que é importante para o indivíduo, quando associado a uma tarefa que, de certo modo, tem suas raízes no centro da personalidade do indivíduo, o pensamento realista dá vida a experiências emocionais muito mais significativas do que a imaginação ou o devaneio. Consideremos, por exemplo, o pensamento realista do revolucionário ao contemplar ou estudar uma situação política complexa. Quando consideramos um ato de pensamento relativo à resolução de uma tarefa de importância vital para a personalidade, torna-se claro que as conexões entre o pensamento realista e as emoções são frequentemente muito mais profundas, fortes, impulsionadoras e mais significativas do que as conexões entre as emoções e o devaneio. (VYGOTSKY, apud OLIVEIRA, 1987, p. 348).

O pensamento, segundo Vygotsky, é fundamentalmente originado na esfera da motivação (OLIVEIRA, 2019, p. 84), o que alicerça a importância das práticas pedagógicas alinhadas com os aspectos afetivos-emocionais para contemplar um processo de ensino e aprendizagem profundo e significativo.

Os problemas com a demanda de trabalho e a sala cheia foram considerados pelos respondentes da pesquisa um fator contribuinte para a negligência dos aspectos afetivo-emocionais no contexto escolar, considerando que nesse cenário não é possível dar atenção individualmente a cada estudante. No entanto, Ribeiro (2010) ultrapassa a justificativa de o professor não conseguir “sentar” com cada aluno individualmente e aponta para o fato de as condições de trabalho, entendidas de modo mais amplo, representarem percalços para a qualidade das relações entre o professor e seus alunos. Recai ainda sobre o professor a desvalorização da sua profissão, seja pelas condições de trabalho, baixo salário, falta de investimentos, qualificação e reconhecimento. Esse é o tipo de contexto externo que tem afetado os professores e, conseqüentemente, seus alunos. O mesmo autor, inclusive, questiona “como um sujeito angustiado e pouco valorizado socialmente pode reconhecer o valor do outro, mostrar-se sensível às suas necessidades, aberto ao diálogo e empático” (RIBEIRO, 2010).

Foi pedido ainda aos participantes para opinar de acordo com a sua experiência se o contexto escolar costuma valorizar os aspectos afetivo-emocionais dos estudantes. A grande maioria, 72,5% respondeu que às vezes, 10% quase sempre, 10% sempre e 7,5 % nunca. Ao justificar sua resposta os participantes que consideraram que a escola nunca valoriza os aspectos afetivo-emocionais trazem respostas reflexivas: um participante, por exemplo, diz que pode até haver uma tentativa da escola, porém “o principal objetivo da mesma não é o aprendizado e o bem estar, mas um dez no boletim”. Tal reflexão vai ao encontro do que (RIBEIRO, 2008) cita, que a escola é baseada em avaliação quantitativa, em padrões que valorizam os produtos e deixam de considerar os aspectos qualitativos da aprendizagem, e utilizam da reprovação como instrumento do autoritarismo do professor, tornando a escola um ambiente que valoriza prioritariamente a cognição.

Outro participante considera que a escola nunca valoriza os aspectos afetivo-emocionais dos estudantes porque segue padrões, e valorizar esses aspectos pode parecer que a mesma não tem controle sobre as crianças ou demonstra fraqueza na autoridade. Essa resposta é de um estudante de Pedagogia, que atua na rede pública, com Educação Infantil, e não teve contato com o tema da afetividade em seu processo de formação. Isso parece estar relacionado com o que defende Barbosa e Salgado (2014), que a forma com que o professor atua está profundamente ligada à sua formação inicial e continuada. Os autores citam também que a autoridade (exigida pela própria função de ser professor) e uma postura firme do educador, quando apoiadas em uma relação afetiva, ao contrário do que se imagina, abrem caminho para os acordos e ajustes porque fazem com que o aluno perceba que o educador é quem conduz, orienta, media e auxilia a turma, mas não o faz em regime de opressão. O educador atua, com demonstração de sentimentos, e colocando os limites necessários para o desempenho de todos, fazendo isso sempre baseado no bom senso, sem autoritarismo.

Os participantes que responderam que a valorização dos aspectos afetivo-emocionais na escola acontece apenas ‘às vezes’ trouxeram respostas variadas, apontando como fatores que condicionam tal situação: o ensino tradicional, a escola conteudista, a negligência, a falta de preparo e formação profissional, a falta de tempo. Porém uma das respostas se destaca por fornecer alguns detalhes em sua justificativa, porque infelizmente, em uma escola tradicional pública ou privada,

os educadores estão imersos em regimentos, metas e propostas afogadas na BNCC e outros.

No entanto, como tratado na parte inicial deste trabalho, a BNCC privilegia o desenvolvimento do sujeito em sua integralidade, abarcando a dimensão cognitiva, a afetiva e a motora, levando-o ao desenvolvimento pleno. Também afirma o compromisso com a educação integral, com um olhar inovador e inclusivo, buscando promover redes de aprendizagem colaborativa, e autonomia. De acordo com Amorim e Calil (2020), o professor reconhece a existência dos documentos legais que regem a educação, mas nem sempre compreende que esses documentos podem auxiliá-lo não somente no que *deve* fazer, mas no *porque* fazer. Parece haver um grande abismo entre o que consta nas diretrizes e o que ocorre na prática, com uma imensa gama de variações intermediárias.

Tocando no assunto das variações, existem também alguns participantes do estudo que responderam que a valorização da afetividade ‘sempre’ acontece no contexto escolar, e justificaram sua resposta trazendo que a preocupação da escola é o bem-estar do aluno, que a escola se importa com seus alunos, e que o mesmo ocorre por questão empática.

Finalizamos a pesquisa perguntando aos participantes sobre os seus próprios sentimentos, se os percebem e têm a oportunidade de compartilhá-los. Isso é importante, pois Silva (apud ALMEIDA; MAHONEY, 2014) afirma que:

A partir do contato consigo mesmo, também é possível entrar em contato com os outros, percebendo o que se tem em comum com eles: um corpo que funciona de forma similar, que sente, que pensa, que tem necessidades e desejos e que merece respeito. (SILVA in ALMEIDA; MAHONEY, 2014, p. 81).

Apenas 12 participantes afirmaram que sempre conseguem perceber seus sentimentos e metade deles tem a oportunidade de sempre compartilhá-los. Grande parte da amostra, 22 participantes, conseguem perceber seus sentimentos ‘quase sempre’ e 6 somente ‘às vezes’. Um dado que chama atenção é a quantidade de participantes que têm a oportunidade de compartilhar seus sentimentos apenas ‘às vezes’, 21 ao total; os demais, 13 participantes, relatam ‘quase sempre’ terem oportunidade.

Almeida e Mahoney (2014) consideram que, assim como os estudantes, “os professores expressam o desejo de relações interpessoais satisfatórias: que satisfaçam suas necessidades”. As autoras também chamam a atenção para a importância de se perceber os sentimentos e suas situações indutoras:

Em síntese, a identificação de sentimentos e de suas situações indutoras pode ser uma boa base para a discussão com professores, fornecendo lhes indicadores úteis para que iniciem a reflexão sobre sua prática, levando em consideração a dimensão afetiva, lembrando sempre que as situações indutoras desvelam necessidades de professores e alunos a ser satisfeita. (ALMEIDA; MAHONEY, 2014, p. 23).

De acordo com as autoras, perceber e compartilhar os próprios sentimentos contribui para a reflexão sobre os marcadores afetivos intrínsecos e extrínsecos que incluem seu papel e lugar nos grupos sociais, e para a fundamentação do processo de ensino e aprendizagem inerente aos aspectos afetivos emocionais de estudantes e professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivos levantar o papel da afetividade no processo de ensino e aprendizagem a partir das diretrizes educacionais brasileiras e de teóricos importantes da Psicologia da Educação, bem como entender como se situa a afetividade no contexto escolar a partir da perspectiva de professores e futuros professores. Todos esses momentos investigativos do trabalho pretendem levantar indicadores acerca das razões que levam à negligência dos aspectos afetivo-emocionais no ambiente escolar.

Constatamos que os documentos oficiais brasileiros constam artigos que consideram o pleno desenvolvimento do educando e asseguram a convivência familiar e comunitária em ambiente que garanta o seu desenvolvimento integral. Os componentes curriculares apresentam-se comprometidos com a educação integral e com o desenvolvimento humano global, a partir de competências que levam o sujeito a ter autonomia, aprender a aprender, e não só ao acúmulo de informações. Entretanto observa-se que, apesar de os aspectos afetivo-emocionais estarem citados nesses documentos, não existe uma maior clareza a que eles exatamente se referem, pois faltam definições e conceituações que guiem os educadores quanto à compreensão e valorização desses aspectos na escola. As exigências estão postas, mas não é indicado objetivamente o que elas significam e como praticá-las, o que pode vir a ser um dos indicadores das causas da negligência da afetividade no contexto escolar.

Também verificamos a partir da análise da pesquisa empírica que uma grande parcela dos profissionais da educação não teve contato teórico consciente com o tema da afetividade em sua formação profissional. Essa falta de um contato consciente com o tema é notória nas respostas, seja pela quantidade de respondentes que assumiram diretamente não terem estudado a temática na graduação, quanto de forma indireta, já que poucas pessoas conseguiram responder questões relacionadas à afetividade de maneira mais completa. E, infelizmente, sem conhecer sua importância e complexidade, dificilmente ela será desenvolvida apropriadamente no ambiente escolar.

Mesmo que os participantes apresentem uma compreensão reduzida dos aspectos afetivo-emocionais e de sua influência no processo de ensino e

aprendizagem, todos acreditam que a falta de afetividade vem a ter consequências nefastas neste processo. Por outro lado, poucos afirmaram considerar devidamente esses aspectos em suas práticas pedagógicas. A maioria dos participantes, baseados em suas experiências no contexto escolar, considerou que a escola costuma valorizar os aspectos afetivo-emocionais dos estudantes apenas 'às vezes'. E essa limitação se dá, segundo eles, por diferentes motivos: despreparo do professor e da escola, alta demanda de trabalho e de alunos, concentração de conteúdos e da visão separada das dimensões afetiva e cognitiva.

No decorrer da pesquisa refletimos sobre a nossa própria trajetória acadêmica, como fomos afetados pelos professores, os autores que trabalhamos durante a graduação e associamos práticas afetivas a autores que nunca nos foram apresentados como defensores da importância do entendimento dos aspectos afetivo-emocionais. E, então, percebemos que há uma lacuna na graduação que não conecta esses autores à afetividade, deixando teorias soltas, que isoladas não fazem tanto sentido como fariam se estivessem conectadas à afetividade de forma consciente. Durante toda a graduação só nos foi apresentado o tema da afetividade através de uma disciplina optativa, pois o tema não está previsto em nosso currículo.

O levantamento teórico revelou um caminho não tão acessível à compreensão da interdependência dos aspectos afetivo-emocionais e cognitivos. Ainda que os teóricos da abordagem cognitivista, eleitos para esta pesquisa, comentem a motivação e a aprendizagem significativa, o destaque da teoria, inicialmente evidente pelo nome da abordagem, são os aspectos cognitivos.

Ademais, autores predominantes nos cursos de Educação, considerados interacionistas, também são apresentados por seus comentadores com uma ênfase demasiada no desenvolvimento cognitivo. Isso se deve, provavelmente, ao próprio viés histórico que dicotomiza a razão da emoção, e que subestima o papel da afetividade. Mas, talvez também, à falta de aprofundamento ou de consistência com que foram abordados os aspectos afetivo-emocionais em suas teorias – consequência, também, da costumeira primazia da razão/cognição sobre a emoção/afetividade.

Tudo isso conduz a um apagamento da contribuição de alguns autores quanto à abordagem afetiva e um apego em relação ao desenvolvimento cognitivo – o que contribui para que a educação caminhe em passos lentos para o estudo e a

compreensão real dos aspectos afetivo-emocionais como componentes indissociáveis da esfera cognitiva e do desenvolvimento humano como um todo.

Nosso problema de pesquisa foi em parte respondido, visto que os aspectos afetivo-emocionais são comumente negligenciados no ambiente escolar, conforme assumido pelos próprios educadores investigados. Isso ocorre porque o tema ainda não é trabalhado de forma sólida e consciente na formação dos professores, o levantamento teórico a seu respeito não é tão acessível e o modelo educacional que seguimos é baseado em obtenção de resultados em exames, tanto nos contextos escolares específicos, quanto provas de nível amplo como o Enem, o Enade, os vestibulares, entre outros. Estamos mais examinando do que realmente avaliando os alunos, já que, de acordo com Luckesi (1999 p. 171), o exame é voltado para a classificação e a seletividade, enquanto a avaliação volta-se para o diagnóstico e inclusão. Enfim, costumamos seguir padrões quantitativos que não levam em conta a aprendizagem significativa e, sim, a demanda de conteúdos (não necessariamente conectados a uma significação real para os estudantes). A carreira do professor que constantemente é desvalorizada, desmotivando o mesmo, que em algumas escolas deixa de ser protagonista e passa apenas a cumprir determinações que lhe são impostas, vindas de cima para baixo, tendo que privilegiar exclusivamente os saberes ligados ao domínio cognitivo.

Apesar dos achados da presente pesquisa, esta apresenta limitações – dada a riqueza da dimensão do campo afetivo e suas possibilidades de investigação nos processos educativos – para além do questionário aqui utilizado (escolhido devido ao pouco tempo para a realização de um Trabalho de Conclusão de Curso e às restrições impostas pela pandemia de COVID-19).

As implicações do estudo envolvem sugestões para a reformulação dos cursos de formação de professores, pois se os mesmos tiverem contato esclarecido com o tema da afetividade, poderão trabalhá-lo com maior segurança em sala de aula e no contexto escolar como um todo. Um modelo educacional que não seja baseado apenas em avaliações e exames, mas que contemple os aspectos afetivo-emocionais, a aprendizagem significativa, a valorização docente e a autonomia dos professores para que não sejam apenas cumpridores de ordens. E que considere, na prática, os estudantes como seres íntegros, “inteiros” – sem que sua afetividade seja excluída dessa inteireza ou somente “usada” como trampolim para atingir objetivos (supostamente) apenas cognitivos. Finalizamos esse estudo como um

convite a novas reflexões sobre a importância do eixo afetivo nas práticas pedagógicas e os fatores apresentados que colaboram para a sua negligência na escola.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. A. **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henry Wallon**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

AMORIM, G. de C. L.; CALIL, A. M. G. C. **A afetividade nos documentos oficiais da educação infantil: uma questão a ser explorada**. Devir Educação, Lavras, v. 1, n. 4, p. 93-115, jan./jun. 2020. Disponível em: <<http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/202/112>>. Acesso em: 21 out. 2021.

BARBOSA, I. P.; SALGADO, R. C. F. **A importância da afetividade para uma aprendizagem significativa**. Brasil Escola, Goiânia, 2014. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/a-importancia-afetividade-para-uma-aprendizagem-significativa.htm>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BARBOSA, E. S. dos. **Afetividade no processo de aprendizagem**. Revista Educação Pública, v. 20, n. 41, 27 out. 2020. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/41/afetividade-no-processo-de-aprendizagem>>. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990**. Brasília, 1990.

\_\_\_\_\_. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394/1996**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

COMIN, M. S. T. **Problemas afetivos e de condutas em sala de aula**. Revista de Educação do IDEAU, v. 5, n 10, p. 1-14, jan./jun. 2010.

COSTA, M. C. M. **A afetividade no processo de aprendizagem: análise da relação professor-aluno na Escola Municipal de Ensino Fundamental São Francisco das Chagas, Itaituba/PA**. 58 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Curso de Pedagogia, Faculdade de Itaituba, Itaituba, 2018. Disponível em: <<http://www.faculdadedeitaituba.com.br/pdf.php?id=115&f=TCC%20-%20Marcela%20ok.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

DANTAS, H. **A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. In: LA TAILLE, Y; DANTAS, M; OLIVEIRA, H. Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 28. ed. São Paulo: Summus, 2019.

DARROZ, L. M. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 2, Passo Fundo, p. 577-580, mai./ago. 2018. Disponível em: <[www.upf.br/seer/index.php/rep](http://www.upf.br/seer/index.php/rep)>. Acesso em: 21 out. 2021.

FARIA, R. D. **Contribuições da teoria psicogenética de Henri Wallon à Educação Infantil**. In: XII Congresso Nacional de Educação. EDUCERE. Paraná: PUCPR, 2015. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20861\\_8401.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20861_8401.pdf)>. Acesso em 21 out. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

KOCHHANN, A.; ROCHA, V. A. S. R. **A afetividade no processo ensino-aprendizagem na Perspectiva de Piaget, Vygotsky e Wallon**. In: IV Semana de Integração: XIII Semana de Letras, XV Semana de Pedagogia e I Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX) – “Educação e Linguagem: (re)significando o conhecimento”. Anais da Semana de Integração da UEG Campus Inhumas. Goiás: UEG, 2015. p. 524-533. Disponível em: <<https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/5567>>. Acesso em 22 jun. 2021.

LAKOMY, A. M. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem**. Curitiba: FACINTER, 2003

LA TAILLE, Y. **Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget**. In: LA TAILLE, Y; DANTAS, M; OLIVEIRA, H. Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 28. ed. São Paulo: Summus, 2019.

LIMA, L. D. de; BARBOSA, Z. C. L.; PEIXOTO, S. P. L. **Teoria Humanista: Carl Rogers e a Educação**. Ciências Humanas e Sociais, Alagoas, v. 4, n. 3, p. 161-172, mai. 2018.

LOOS-SANT'ANA, H.; GASPARIM, L. **Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 199-230, set. 2013.

LOOS, H.; SANT'ANA, R. S. **Cognição, afeto e desenvolvimento humano: a emoção de viver e a razão de existir**. Educar, Curitiba, n. 30, p. 165-182, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/QxT9kCRCMDCx9Ypnyxs7Jtq/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 22 de junho de 2021.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES, R. **A Pedagogia de Jerome Bruner**. [s.n], [s.l.], 2006. Disponível em: <[http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica\\_pedagogia/A%20Pedagogia%20de%20JeromeBruner.pdf](http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20de%20JeromeBruner.pdf)>. Acesso em 15 jul. 2021.

MOREIRA, M. A. **Comportamentalismo, construtivismo e humanismo**. In: **Subsídios didáticos para o professor pesquisador em ensino de ciências**, Porto Alegre, 2016. 71 p. Disponível em <<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/Subsidios3.pdf>>. Acesso em 21 de julho de 2021.

OLIVEIRA, M. K. **O problema da afetividade em Vigotski**. In: LA TAILLE, Y; DANTAS, M; OLIVEIRA, H. Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 28. ed. São Paulo: Summus, 2019.

PELIZZARI, A. et al. **Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel**. Revista PEC, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, jul. 2001 – jul. 2002. Disponível em: <[www.portaldoprofessor.mec.gov.br](http://www.portaldoprofessor.mec.gov.br)>. Acesso em: 22 jun. 2021.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

QUEIROZ, E. M. **Teorias da aprendizagem**. Uninove, São Paulo, 2008. 57 p. Disponível em: <<https://philpapers.org/archive/LOPADQ.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2021.

RIBEIRO, M. L. **A afetividade na relação educativa**. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 27, n. 3 p. 403-412, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/yHSYRVgtXbrdFnBHw5BVsRc/?format=pdf&lang=pt>>. Disponível em: 5 nov. 2021.

SANTOS, A. C. P.; BONDI, K. **A importância da afetividade no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança inserida na educação infantil**. [s.n.], [s.l.], 2018. Disponível em: <<https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/a-importancia-da-afetividade-no-processo-de-aprendizagem-e-desenvolvimento-da-crianca-inserida-na-educacao-infantil.pdf>>. Acesso em 23 out. 2021.

SANTOS, E. K. A. et al. **Desenvolvimento afetivo-emocional na escola: o olhar dos educadores sobre a humanização do ensino**. In: VI Congresso Nacional de Educação. Anais VI CONEDEU. Campina Grande: Realize Editora, 2019. 11 p. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59846>>. Acesso em: 21 out. 2021.

SILVA, A. do. R. C. **Sentimentos e emoções. Um estudo com professores e alunos de medicina veterinária.** In: ALMEIDA, M. R. de; MAHONEY, A. A. Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henry Wallon. 4. Ed. São Paulo: Loyola, 2014.

SILVA, E. G. da. **A afetividade na prática pedagógica e na formação docente.** 2015. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual Vale do Acaraú do Estado do Ceará, Ceará, 2015. Disponível em: <<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-afetividade-na-pratica-pedagogica-na-formacao-docente.htm>>. Acesso em: 5 nov. 2021.

SILVA, M. R.; RENK, E. C. **Educação e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem.** Artigo (Pós-graduação em Educação) – Unochapecó, São Lourenço do Oeste, 2015. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Marcilene-Rodrigues-da-Silva.pdf>>. Acesso em 23 out. 2021.

SILVA, N. A. da. **A importância da afetividade na relação professor-aluno.** 2013. 44 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-importancia-afetividade-na-relacao-professor-aluno.htm>>. Acesso em 20 nov. 2021.

SOUZA, M. T. C. C. **As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico.** Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 27, n. 2, p. 249-254, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000200005>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

SOUZA, M. T. C. C. **O desenvolvimento afetivo segundo Piaget.** In: ARANTES, V. A. (Org.). Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003, p. 53-70.

ZIMRING, F. **Carl Rogers.** Tradução de Marco Antônio Lorieri (Org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.